

**INCIDENCIA DE LA OCDE SOBRE EL MODELO DE PUESTA EN AGENDA
DE LA POLITICA PÚBLICA EDUCATIVA DE BOGOTÁ D. C.,
BASADO EN EL POLICY TRANSFER**

ALEXANDRA RAMÍREZ SUAREZ

YURI MILENA RAMÍREZ SUAREZ

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE FINANZAS, GOBIERNO Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN GOBIERNO Y POLÍTICAS PÚBLICAS
PROMOCIÓN XX**

BOGOTÁ, D.C.

2018

**INCIDENCIA DE LA OCDE SOBRE EL MODELO DE PUESTA EN AGENDA
DE LA POLITICA PÚBLICA EDUCATIVA DE BOGOTÁ D. C.,
BASADO EN EL POLICY TRANSFER**

ALEXANDRA RAMÍREZ SUAREZ

YURI MILENA RAMÍREZ SUAREZ

Dr. MANUEL CALDERÓN

Tutor

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar por el Título
de Magister en Gobierno y Políticas Públicas**

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE FINANZAS, GOBIERNO Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN GOBIERNO Y POLÍTICAS PÚBLICAS
PROMOCIÓN XX**

BOGOTÁ, D.C.

2018

Contenido

	pág.
Capítulo 1. Marco Metodológico	7
1.1 Planteamiento del Problema	7
1.2 Hipótesis	12
1.3 Formulación de la Pregunta de Investigación	12
1.4 Objetivos	13
1.4.1 Objetivo General	13
1.4.2 Objetivos Específicos	13
1.5 Tipo de Investigación	13
Capítulo 2. Políticas Públicas: ciclo y fase de agendamiento	16
2.1 Definición de Políticas Públicas	16
2.2 Ciclo de las Políticas Públicas	20
2.3 Fase de Agendamiento	23
2.3.1 Agendamiento con de las Políticas Públicas con Incidencia de Organizaciones Internacionales (<i>Policy Transfer</i>).	31
Capítulo 3. La OCDE	38

3.1 ¿Cómo incide la OCDE sobre las políticas públicas educativas de países latinoamericanos?	42
3.2 Incidencia de la OCDE en la política pública educativa de algunos países latinoamericanos	43
3.3 Incidencia de la OCDE en la política pública educativa de Colombia en los niveles de Preescolar, Básica y Media	51
Capítulo 4. Gestión Pedagógica	55
Capítulo 5. Incidencia de la OCDE sobre el agendamiento de la política educativa pública de Bogotá, D. C.	65
Conclusiones	69
Referencias	73
Anexo. Decreto 230 de febrero 11 de 2002	84

Lista de Figuras

	pág
<i>Figura 1.</i> Ciclo de las Políticas Públicas	23
<i>Figura 2.</i> Diseño de la Agenda	29
<i>Figura 3.</i> Mecanismos de inserción de asuntos en la agenda de gobierno	30
<i>Figura 4.</i> Categorías para la evaluación de la Gestión Pedagógica	57

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. <i>Carga horaria por Área, Asignaturas y subniveles de la EGB</i>	49
Tabla 2. <i>Reformas educativas en algunos países latinoamericanos acatando las sugerencias de la OCDE 2000-2014</i>	50
Tabla 3. <i>Componentes de la Gestión Pedagógica que se evalúan de acuerdo con las 4 categorías establecidas</i>	58
Tabla 4. <i>Componentes de evaluación de la Gestión Pedagógica Vs las sugerencias de la OCDE.</i>	64
Tabla 5. <i>Incidencia de la OCDE reflejada en Programa y Acciones adelantadas por el sistema educativo de Bogotá, D.C. en el presente siglo</i>	66

Capítulo 1. Marco Metodológico

1.1 Planteamiento del Problema

Los cambios ocurridos en el Estado (léase en diferentes Naciones) en distintos períodos sociohistóricos, han obedecido a la presión ejercida por la ideología-filosofía de organismos internacionales (Krause, 2014)

Hoy día este poder de Incidencia en materia política, o mejor, en materia de políticas públicas, proviene de actores supranacionales; esto ha significado que, con la globalización, la política se haya “deslimitado” y “desestatalizado” (Beck, 2009). Al respecto, Barnett y Finnemore (2004) comentan que desde el siglo pasado es evidente la proliferación de organismos internacionales y el aumento de su alcance con la consecuente burocratización del mundo.

Es decir que en el mundo globalizado de hoy, la “independencia” y la “autonomía” son dos conceptos que, por lo menos en el ámbito de los países menos desarrollados, como en el caso de Colombia, están sujetos a la voluntad de los países avanzados y/o a seguir las sugerencias, de obligatorio cumplimiento, de Instituciones Financieras Internacionales como, por ejemplo el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, y/o de Organismos Internacionales de carácter intergubernamental tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, abreviada internacionalmente como UNESCO, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE).

En el ámbito educativo colombiano, durante la presente siglo, diferentes Organismos Internacionales han diseñado y/o implementado planes, programas y proyectos¹ que contienen lineamientos y directrices para los niveles de Educación Preescolar, Educación Básica y Educación Media, o para algunas modalidades de atención educativa a poblaciones que aplican para las Instituciones Educativas Oficiales y son vinculantes para Colegios Privados cuando se fijan como estipulaciones, disposiciones o directivas emanadas del Ministerio de Educación Nacional.

A continuación, se relacionan los organismos internacionales y los programas o proyectos educativos adelantados, por sugerencia y/o en convenio, según informa el Ministerio de Educación Nacional (s.f.):

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). Brinda apoyo profesional para la ejecución de los siguientes programas y proyectos: i) Educación Ambiental, ii) Educación en Valores, iii) Educación para la Paz, iv) Competencias Ciudadanas, v) Alfabetización, vi) Formación Docente, vii) Población con discapacidad, viii) Población desplazada, ix) Observatorios de estructuras educativas, y, x) Foros de Educación Secundaria

¹ Para facilitar el lector, a continuación, se establece la diferencia entre Plan, Programa y Proyecto, definiendo cada uno de estos términos.

El Plan alude a las decisiones de índole general que exteriorizan la dirección, tendencia y/o rasgos políticos esenciales. Es decir que esboza cómo se va a ejecutar una determinada acción, por ejemplo, cómo enseñar el valor del respeto.

El Programa por su parte, corresponde al conjunto de actividades, servicios o procesos organizados coherentemente con el propósito de lograr un fin o una meta. Por tanto, fija los lapsos en los que deben alcanzarse los objetivos del Plan, así como los recursos financieros para desarrollar los Proyectos que de él derivan.

Por último, el Proyecto es el conjunto de actividades puntuales, interrelacionadas y coordinadas, diseñadas para la obtención de los objetivos establecidos en el Programa.

- Organización de los Estados Americanos (OEA). Los convenios entre el Ministerio de Educación Nacional y este organismo se han materializado en proyectos para población con discapacidad, retención escolar, competencias ciudadanas, nuevas tecnologías, educación ambiental, mejoramiento de gestión y certificación de establecimientos oficiales de educación preescolar, básica y media, formación de docentes e indicadores educativos.
- Convenio Andrés Bello. Ha desarrollado proyectos en las siguientes áreas educativas: alfabetización, primera infancia, educación ambiental, formación docente, intercambio de experiencias, foros, evaluaciones, observatorios, investigaciones, publicaciones, calidad y pertinencia educativa.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Ha prestado su apoyo para el desarrollo de proyectos de alfabetización, derechos humanos, primera infancia, formación docente y evaluación educativa; asimismo coadyuva al fortalecimiento de la política educativa pública colombiana realizando foros, reuniones de expertos iberoamericanos y cursos de desarrollo e innovación educativa.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés). Ha cooperado con el Ministerio de Educación Nacional en temas de educación para la sexualidad, construcción ciudadana² y derechos humanos.

² La construcción ciudadana surge, toma forma y se concreta a través de las pautas pedagógicas impulsadas desde la escuela, para la formación de personas que permitan crear un mundo humanamente habitable.

Ahora bien, es imposible elaborar un modelo pedagógico universal para la construcción de ciudadanos, pues esta creación debe contemplar cada peculiaridad del contexto. (Avendaño, Paz y Parada, 2016)

- Banco Mundial. Su cooperación se ha focalizado en el diseño de programas etnoeducativos para el mejoramiento de la calidad y de la pertinencia educativa para comunidades indígenas.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Ha cooperado al Ministerio de Educación Nacional en el desarrollo de proyectos que promueven las competencias ciudadanas y el uso adecuado de las nuevas tecnologías.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). La ayuda prestada ha girado en torno a la ampliación de cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación para niños en edad escolar en situación de desplazamiento o desvinculados de grupos armados al margen de la ley, lo que significa financiación y/o cofinanciación para obras de infraestructura, diseño de modelos pedagógicos flexibles, incentivos a colegios para ampliar cobertura para niños desplazados o desvinculados de grupos armados al margen de la ley y en edad escolar, alfabetización, competencias ciudadanas y educación inclusiva de niños en edad escolar y en situación de desplazamiento o desvinculados de grupos armados al margen de la ley (Inclusión social de niños y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley mediante el fortalecimiento a la implementación de la política educativa de formación en competencias laborales así como mediante la implementación de una metodología desde la valoración de las diferencias).
- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). Presta apoyo económico para fortalecimiento del Sistema de Información Nacional y Territorial; acompañamiento y apoyo técnico conjunto a las Secretarías de Educación para la

construcción y la consolidación de la política pública territorial de educación para la población desplazada por la violencia y diseño de política pública nacional interinstitucional de educación en situaciones de emergencia por desplazamiento interno.

Cabe decir que según estima Yáñez (s.f.), una de las grandes desventajas que tienen los países subdesarrollados es la de no contar con información que dé cuenta de los nexos existentes entre estos organismos internacionales y los gobiernos nacionales y mucho menos las intenciones y pretensiones de los primeros al involucrarse en temas como la educación, la salud, el trabajo, etc., de los segundos.

Sin embargo, como puede verse, la UNESCO, la OEA, el Convenio Andrés Bello, la OEI, el Fondo de Población de la ONU, el BID, la OIM y la ACNUR, cooperan con el Ministerio de Educación en el diseño e implementación de planes, programas y proyectos puntuales, sin ser notoria su incidencia sobre todo el sistema educativo, entendiendo por este el constituido por los niveles de Preescolar, Básica y Media, lo que sí sucede con la OCDE, también llamada “Club de las Buenas Prácticas”, al cual ingresó Colombia recientemente y cuyo enfoque de trabajo inicialmente apuntó al ámbito económico realizando análisis del desarrollo económico y de los factores de tipo estructural que en este inciden. No obstante, la labor de esta organización se amplió a 14 esferas más dentro de las que se encuentra la Educación.

En este sentido, al ingresar Colombia a la OCDE, seguirá incluyendo, la aplicación de la Prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de

Alumnos), cuyos resultados sirven de referente e insumo comparativo con los puntajes obtenidos por las otras naciones miembro de la OCDE, contrastación esta que deriva, en gran medida, en la definición de las políticas educativas de los países en donde se implementa.

Siendo este el panorama de acción de los organismos internacionales sobre la educación en Colombia y, habiendo puntualizado la gestión de la OCDE sobre el sistema educativo del país, pasa entonces a formularse la siguiente hipótesis de trabajo.

1.2 Hipótesis

La OCDE ha tenido incidencia directa y evidente sobre el agendamiento de la política pública educativa colombiana, para los niveles de Preescolar, Básica y Media, lo que entraña que sucede lo mismo para Bogotá D. C. y que ello ha repercutido en la gestión pedagógica de los Colegios Distritales.

Tomando como referente esta hipótesis, se plantea la pregunta de investigación que servirá de orientadora para el desarrollo de esta investigación.

1.3 Formulación de la Pregunta de Investigación

¿Cómo se ha materializado la incidencia de la OCDE sobre el agendamiento de la política pública educativa de Bogotá D.C., para los niveles de Preescolar, Básica y Media?

Para responder a la pregunta de investigación se formulan los objetivos que aparecen a continuación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General. Determinar la manera como se ha materializado la incidencia de la OCDE sobre el agendamiento de la política pública educativa de Bogotá D. C., para los niveles de Preescolar, Básica y Media.

1.4.2 Objetivos específicos.

- Describir el modelo de agendamiento de políticas públicas a partir de la Incidencia de organismos internacionales
- Especificar las directrices de la OCDE formuladas para Colombia, en cuanto al manejo de la Educación en los niveles de Preescolar, Básica y Media
- Detallar la manera como se evidencia la incidencia de la OCDE sobre la política pública educativa de Bogotá D.C., para los niveles de Preescolar, Básica y Media, y su repercusión en la gestión pedagógica de los Colegios Distritales.

1.5 Tipo de Investigación

La presente investigación se realizó con el método cualitativo y corresponde a un estudio de caso con enfoque exploratorio e interpretativo de tipo documental, en el que se recurrió a la consulta de fuentes secundarias y se realizan descripciones respecto de la manera como la OCDE ha tenido Incidencia, durante el presente siglo, sobre el agendamiento de la política educativa pública de Bogotá, D. C.

La investigación cualitativa, de conformidad con lo manifestado por Cruz (2012, p. 32): "... implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas."

Bajo el enfoque cualitativo esencialmente se busca describir e interpretar acciones, lenguajes y hechos que son funcionalmente relevantes para situarlos en una correlación con su contexto histórico-social-cultural. De la misma forma se pretende comprender e interpretar la realidad humana y social, teniendo un interés puramente práctico, examinando la realidad tal como es experimentada por las personas a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores. (Martínez, 2011)

Por consiguiente, empleando el enfoque cualitativo, el investigador se dedica a conceptualizar sobre la realidad, teniendo como cimiento la conducta de las personas objeto de estudio, o de las instituciones en indagación, así como la manera de proceder en un determinado contexto espacio-temporal. También considera la teoría existente y la emplea como una herramienta que guía todo el proceso investigativo (Monje, 2011)

Ahora bien, se afirma que la presente investigación es de tipo documental puesto que corresponde a la descrita, como sigue, por Ballén, Pulido y Zúñiga (2007):

Es la que se realiza, como su nombre lo indica, apoyándose en fuentes de carácter documental, esto es, en documentos de cualquier especie tales como, las obtenidas a través de fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas; la primera se basa en la consulta de libros, la segunda en artículos o ensayos de revistas y periódicos, y la tercera en documentos que se encuentran en archivos como cartas oficios, circulares, expedientes, etcétera (p. 35).

Es decir que esta investigación indagó por las políticas públicas, su fase de agendamiento, el agendamiento con Incidencia de Organismos Internacionales, la OCDE y su incidencia sobre el agendamiento de la política pública educativa de algunas naciones latinoamericanas, incluyendo Colombia, y la Gestión Pedagógica, consultando textos especializados (físicos y virtuales), llegando a deducir que dicha intrusión, intromisión o intervención, afectó igualmente el agendamiento de la política pública educativa de Bogotá D. C., para los niveles de Preescolar, Básica y Media, durante la presente siglo, y repercutió en la gestión pedagógica de los Colegios Distritales.

Capítulo 2. Políticas Públicas: ciclo y fase de agendamiento

Las políticas públicas constituyen un fenómeno complejo en razón de su Incidencia directa sobre la sociedad, sobre la distribución de recursos y, lo más relevante, sobre el bienestar de las personas, de manera que son tema de interés y continuo estudio y análisis.

Entonces, el primer paso para estudiar las políticas públicas debe consistir en establecer la diferencia entre *polity*, *politics* y *policy*, ya que la traducción al español de estos términos puede generar confusiones.

El vocablo *polity*, corresponde al concepto de Estado como estructura jurídico-política en un determinado territorio o, en palabras de Valenti y Del Castillo (1997), como “sistema jurídico que fija las normas de interacción ente individuos y organizaciones en la vida social” (p. 175)

En cuanto al término *politics*, Ejea (2006), indica que hace referencia a los procesos de competencia, negociación y ejercicio del poder; de otra parte, la *policy* se entiende como el curso de acción, es decir, como las estrategias empleadas y la secuencia de decisiones conectadas, encaminadas a solucionar una problemática social

Ya diferenciados los tres términos, puede entonces pasarse a definir lo que son las políticas públicas.

2.1 Definición de Políticas Públicas

Hoy día no existe acuerdo respecto de lo que son las políticas públicas (Blanco, 2012), es decir que hay diversas acepciones.

Mény y Thoenig (1989) consideran como política pública todo cuanto los actores gubernamentales deciden o no hacer.

Vallés (2000) conceptualiza las políticas públicas como:

un conjunto interrelacionado de decisiones y no decisiones, que tienen como foco un área determinada de conflicto o tensión social. Se trata de decisiones adoptadas formalmente en el marco de las instituciones públicas, lo cual les confiere la capacidad de obligar, pero que han sido precedidas de un proceso de elaboración en el cual han participado una pluralidad de actores públicos y privados (p. 377).

Otra buena definición es la de Uriarte (2002), quien considera a las políticas públicas como un campo “referido a la toma de decisiones y a la aplicación de esas decisiones en torno a todas sus áreas de gestión por parte de los diferentes órganos ejecutivos del Estado”. (p. 213)

Por su parte, Aguilar (2014), define las políticas públicas como el “conjunto de acciones intencionales y causales orientadas a la realización de un objetivo de interés/beneficio público, cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproduce en el tiempo de manera constante y coherente” (p. 52).

Finalmente, Thoenig (2016), expresa que la política pública alude a “las intervenciones de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental sobre un caso específico de la sociedad o del territorio” (p. 433)

En suma, como manifiesta Ejea (2006), “el perfil de las Políticas Públicas (*policy*) depende del tipo de Estado (*polity*) y se encuentra sujeto al juego de la Política (*politics*)” (p. 3), de manera que el enfoque de las Políticas Públicas “se

orienta a determinar los problemas de carácter público y encontrar las mejores soluciones posibles” (p. 3)

Así las cosas, las políticas públicas son los instrumentos mediante los cuales se imprime de coherencia, integralidad y sostenibilidad a las decisiones y acciones de los gobiernos (Muller, 2007); es decir que la política pública se materializa convirtiéndose en un programa determinado, que es desarrollado por una autoridad estatal o gubernamental (Muller, 2009), y opera de dos formas: tangiblemente a modo de construcción y mantenimiento de infraestructuras, como subsidios financieros, a manera de prestación de servicios, etc., o intangiblemente, mediante campañas de comunicación, discursos, etc.

En consecuencia, su principal característica reside en la estabilidad estructural de sus acciones a lo largo de un determinado lapso.

Ahora bien, en lo que tiene que ver con otras peculiaridades de las políticas públicas, Aguilar (2014), establece las siguientes:

- Se encauzan hacia fines de interés y/o de beneficio público contando con la suficiente y necesaria experticia para concretarlas.
- Provocan, de manera evidente o tácita, un fraccionamiento de la sociedad entre beneficiarios y no beneficiarios, creando, por ende, el grupo de los supeditados y el de los no supeditados a ellas.
- Los objetivos, instrumentos y procedimientos de la política se establecen consensuadamente entre la ciudadanía y el Estado o gobierno de turno.

- El Estado o gobierno de turno es quien, ajustado a la ley toma la decisión de la política.
- Personal de la administración pública junto con actores de la sociedad a quienes se les delegan las atribuciones suficientes y necesarias son los encargados de implementarlas.

Cabe decir que las políticas públicas expresan la autoridad pública delimitando los comportamientos de los actores sociales incluidos en las decisiones tomadas. Por ello, el proceso de construcción de las políticas públicas precisa de la participación de agentes gubernamentales así sea tan solo para corroborar una decisión tomada por actores privados (Jiménez y Ramírez, 2008).

Esta acción autoritaria tiene diferentes grados de coerción que van desde los más agudos y evidentes, que en Colombia se traducen en las políticas públicas de defensa y seguridad o los dos estatutos docentes que hoy día coexisten, hasta las menos perceptibles como, por ejemplo, las pensiones de jubilación de los miembros de las fuerzas armadas.

En orden con el interés de la presente investigación, y, siguiendo la tipología de coerción de las políticas públicas propuesta por Lowi (1992) y Salisbury (1968), la política pública educativa colombiana que cobija a los niveles de Preescolar, Básica y Media, es una política reglamentaria, ya que establece normas autoritarias que se reflejan en la gestión académica, lo que afecta directamente el comportamiento de los docentes a servicio del Estado, en lo relativo a su quehacer

pedagógico; así las cosas, restringe las libertades individuales de los afectados y sus intereses se modifican por decreto.

Hay que mencionar que el estudio, o, mejor, la Ciencia de las Políticas Públicas nace a mediados del siglo pasado en Estados Unidos cuando Lasswell propuso optimizar el desempeño administrativo y la acción gubernamental del Estado a través de la exploración, del conocimiento y de la explicación de la formación y de la ejecución de las Políticas Públicas (Valencia y Álvarez, 2008).

Respecto del análisis de las Políticas Públicas, Lasswell, precursor en el tema, contempló la existencia de dos tipos de enfoques, a saber: a) los que suscitan conocimiento en el proceso, y, b) aquellos que producen conocimiento del proceso de política pública (Nowlin, 2011).

Estos últimos se focalizan en el ciclo de las Políticas Públicas de las que trata el punto siguiente.

2.2 Ciclo de las Políticas Públicas

Análogamente con lo que sucede con la definición de las políticas públicas, tampoco hay consenso en lo concerniente al proceso que sigue la construcción de las políticas públicas.

Jones (1970), expresa que existen las siguientes fases: a) agendamiento (*agenda-setting*), b) formulación (*policy formulation*), c) decisión (*decision*), d) puesta en marcha (*implementation*), e) evaluación (*policy evaluation*), y, f) terminación (*policy termination*)

Desde su perspectiva, Villar (2003) contempla que el estudio de una política pública obliga a considerarla desde una dimensión procesual compuesta por las

siguientes fases: a) construcción del problema, b) incorporación del problema en la agenda gubernamental, c) formulación de la política pública, d) implementación, e) monitoreo, evaluación y control.

Por su parte Arroyave (2011), sostiene que las políticas públicas pasan por seis momentos ordenados lineal y secuencialmente, tal como se describe a continuación:

- Identificación del problema (discrepancia entre lo que es [existe] y lo que debería ser [existir])
- Definición y/o delimitación de los objetivos considerando los recursos con que se cuenta y las metas que se han fijado.
- Empoderamiento del grupo social afectado (generalmente vulnerable) dentro del análisis de la problemática para la futura formulación de la política.
- Inclusión de la política pública en la agenda administrativa o transformación de esta en norma mediante la asignación de recursos financieros y técnicos que permitan una eficaz implementación, lo que implica que el gobierno dé prioridad a la resolución del problema que aqueja al grupo que, para ese momento, es de su interés.
- Formulación de la política pública con la debida estipulación de parámetros y objetivos derivados del acuerdo surgido entre la comunidad afectada por la problemática a intervenir y el gobierno.

- Implementación de la política por líneas, programas y proyectos y, simultáneamente, evaluación *ex ante* y establecimiento del período *ex post* en el que será valorada.

Según indica la Secretaría de Planeación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., (2017):

El ciclo de políticas públicas es el conjunto de fases o etapas que permiten la identificación del problema, la participación y el análisis del mapa de actores, la determinación de los factores estratégicos de la política, la construcción del plan de acción y la implementación del mismo, así como el seguimiento y la evaluación de todo el ejercicio para su retroalimentación y ajuste (p. 13).

Las fases a las que alude la Secretaría de Planeación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2017), siguen una secuencia lógica la cual entraña que cada fase debe ser desarrollada de la mejor manera posible, a fin de proporcionar la información suficiente y necesaria para emprender la siguiente y alcanzar los objetivos propuestos.

Entonces, las fases del ciclo de políticas públicas de acuerdo con lo manifestado por la Secretaría de Planeación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2017), son:

- Fase Preparatoria
- Fase de Agenda Pública
- Fase de Formulación
- Fase de Implementación
- Fase de Seguimiento

- Fase de Evaluación

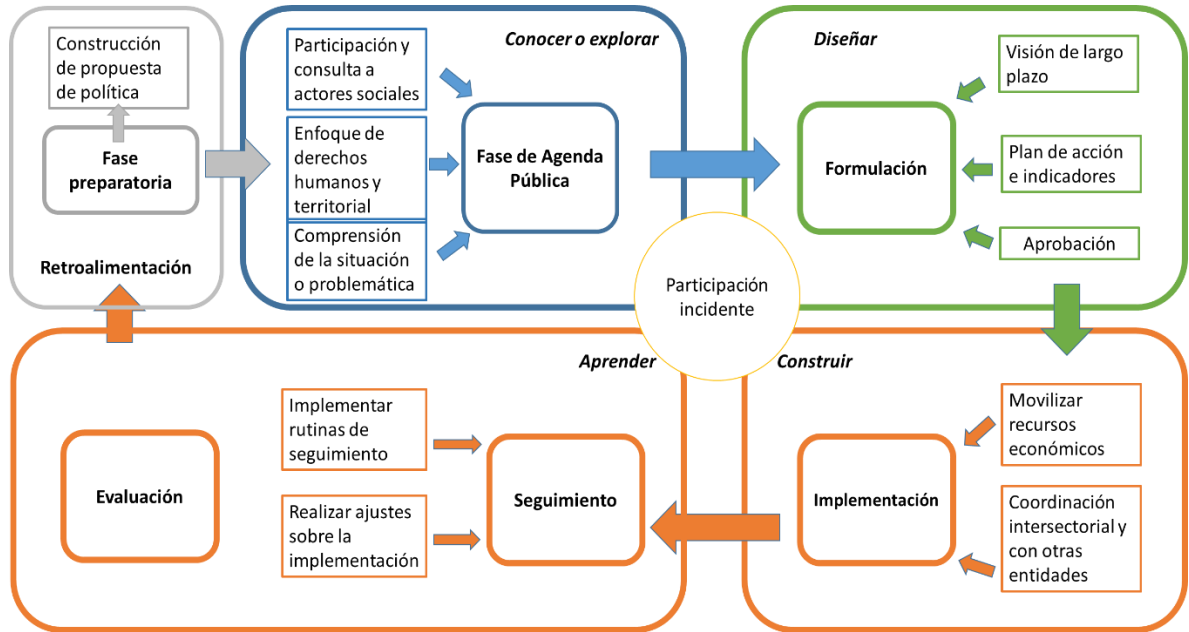


Figura 1. Ciclo de las Políticas Públicas

Fuente: Secretaría de Planeación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., 2017

2.3 Fase de Agendamiento

Como ya se dijo, respondiendo a los fines de la presente investigación, uno de los objetos de estudio es la fase de agendamiento.

Cuando se está hablando del agendamiento, específicamente se hace alusión a la determinación/delimitación de las problemáticas que merecen especial atención por parte del gobierno debido a la afectación negativa que producen sobre un grupo poblacional, de modo que puede y deben ser intervenidas mediante el diseño y puesta en marcha una política pública. Esto debido a que, como indica Moreno (2009): “En el mundo actual los gobiernos son incapaces de

responder a todas las demandas planteadas por sus ciudadanos y se verá obligado a decidir sobre cuáles problemas actuar y sobre cuáles no” (p. 5).

Así las cosas, la “situación problemática” o el “hecho problemático” pasa a convertirse en un “problema público” e incluirse en la agenda gracias a los siguientes factores:

Según señala Lenoir (1986), la posición social y las ventajas con que cuentan (acceso a recursos políticos, económicos y sociales) quienes promueven la política pública, es decir, el accionar de los *agenda setters* que son “aquellos grupos o individuos que poseen el suficiente poder como para influir en la configuración de la agenda de los poderes públicos (Moreno, 2009, p. 3).

La disposición institucional de acceso o exclusión que obedece al régimen político (Casar y Maldonado, 2010).

Para Cobb y Elder (1972), hay tres factores, a saber: i) las competencias de la autoridad pública, ii) la brecha entre “lo que es” y “lo que debería ser”, y, iii) la claridad con que se exprese el problema de manera que pueda ser comprendido por las personas.

Por su parte Chevalier y Loschak (1986) aseveran la existencia de dos factores cuales son la demanda, que es externa al Estado y protagonizada por los partidos políticos y los gremios y/ por los mediadores sociales, y la oferta que es interna del Estado y corresponde a los funcionarios públicos.

Finalmente, Garraud (2016) más que de factores habla de cinco modelos que provienen de un conjunto de actores y el papel que desempeñan; así se refiere a:

(i) la movilización social proveniente de la base y la mediatización de ésta, que hace visible la situación problemática, provocando la atención del gobierno. Es decir que para que una problemática sea incluida dentro de la agenda de la administración requiere, “de recursos, de movilizaciones, de coaliciones y de transacciones entre grupos, así como de una relación de fuerzas” (Garraud, 2016, p. 75).

(ii) la oferta pública, procedente de organizaciones políticas, las cuales, a través de propuestas, pretenden debilitar al gobierno y ganar apoyo utilizando, adicionalmente medios de comunicación y ampliación del debate político con espectadores sociales

iii) el modelo de la mediatización, que deriva de los medios de comunicación, no siempre cuenta con demandas sociales y su momento de visibilidad está atado a la búsqueda de rating

iv) el modelo de anticipación cuyo origen está en la identificación temprana que hacen las autoridades de una situación que es o será un problema de interés público

v) el modelo de la acción corporativista silenciosa, nacido de grupos organizados y de poder que con su influencia permean las agendas políticas; este es el que busca determinarse como empleado por la OCDE para incidir sobre el agendamiento de la política pública educativa colombiana.

Moreno (2009), manifiesta que la inclusión de un problema dentro de la agenda del gobierno no implica necesariamente que derive en la construcción de una política pública, ya que pueden ocurrir dos situaciones; a) que el problema

ingrese en la agenda y al poco tiempo desaparezca, lo que se conoce como “disipación del problema”, o, b) que se le preste atención luego que haya transcurrido un largo período, situación a la que se denomina “incubación del problema”.

Asimismo, la inclusión de un problema dentro de la agenda de gobierno depende de los siguientes factores:

- El momento histórico por el que se esté atravesando y en donde hay que advertir: la crisis o escándalo que haya generado la problemática, el grado de afectación que haya causado la problemática, la cantidad de personas afectadas, el grado de sensibilidad que despierte la problemática, la presión que los grupos de interés ejerzan sobre el gobierno, el rol de los medios de comunicación y el momento en el que se encuentre el sistema político (proclividad o no proclividad del gobierno a aceptar las demandas de la sociedad. Aquí entra en juego la “*policy window*” que corresponde a las oportunidades propicias que posibilitan colocar un tema en la agenda para formular una solución; no obstante, estas ventanas se abre y se cierran constantemente, razón por la cual los actores deben estar atentos, asimismo no todos los problemas llaman la atención del gobierno, requiriendo de tres condiciones o requisitos, a saber: i) ser objeto de amplia atención o al menos de un significativo conocimiento público, ii) que una considerable proporción del público contemple que es necesario adelantar acciones que se materialicen en la formulación e implementación de una Política Pública, y, iii) que, a consideración de la sociedad, la acción sea competencia de algún ente del Estado (Kingdon, 1995).

En la fase de agendamiento, mediante investigación cualitativa y/o cuantitativa, se establece el diagnóstico de la situación problémica, lo que entraña:

- Caracterizar, describir y delimitar las condiciones, potencialidades, situaciones, necesidades o problemáticas de la población en sus territorios que pueden estar obstaculizando o potencializando el ejercicio pleno de los derechos. Esto implica el diseño o identificación de categorías de análisis que orienten tanto la fuente de información como el punto de partida y el seguimiento a través del tiempo.
- Contar con escenarios legitimados por los diferentes actores en los que se pueda realizar el debate público, con participantes que representen o den cuenta tanto de la visión comunitaria, como del gobierno o de la administración pública, del sector privado y de los grupos de interés involucrados
- Realizar ejercicios de análisis frente a la situación actual y los riesgos que se corren en términos de costo social y capacidad del Estado (la administración pública, la comunidad organizada o no, el sector privado, entre otros), al no atender las situaciones, necesidades o problemáticas identificadas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p. 9)

Asimismo, se plantean alternativas de solución que incluyen:

- Definición de la estrategia de participación dando respuesta a los siguientes interrogantes:
 - ¿A cuáles actores estratégicos se debe convocar?
 - ¿Cuál es el grupo poblacional específico que se debe convocar por ser el directo afectado, es decir, el que está viviendo la situación problémica?
 - ¿Cuál es el contenido temático y el alcance de la participación?

- ¿Cuáles metodologías o herramienta se emplearán para alcanzar los fines propuestos?
- ¿De qué manera se realizará la convocatoria a los diferentes actores para garantizar su presencia?
- Análisis del mapa de actores para tener conocimiento acerca de las posibles alianzas que se puedan establecer o prevenir los conflictos que se puedan presentar.
- Elaboración del documento de diagnóstico y alternativas de solución considerando:
 - El enfoque a emplear para analizar la situación problémica y delimitar los factores generadores de la misma que deben ser intervenidos
 - El marco conceptual o conjunto de teorías que proporcionan un enfoque de análisis de la situación problémica
 - Especificar la normativa dentro de la que se enmarca la situación problémica para así determinar las limitaciones legales para intervenirla.
 - Identificar los elementos o factores con potencial para modificar positivamente la situación problémica
 - Establecer las alternativas de solución a la situación problémica.

En suma, el diseño de la agenda puede resumirse como aparece en la Figura 2.

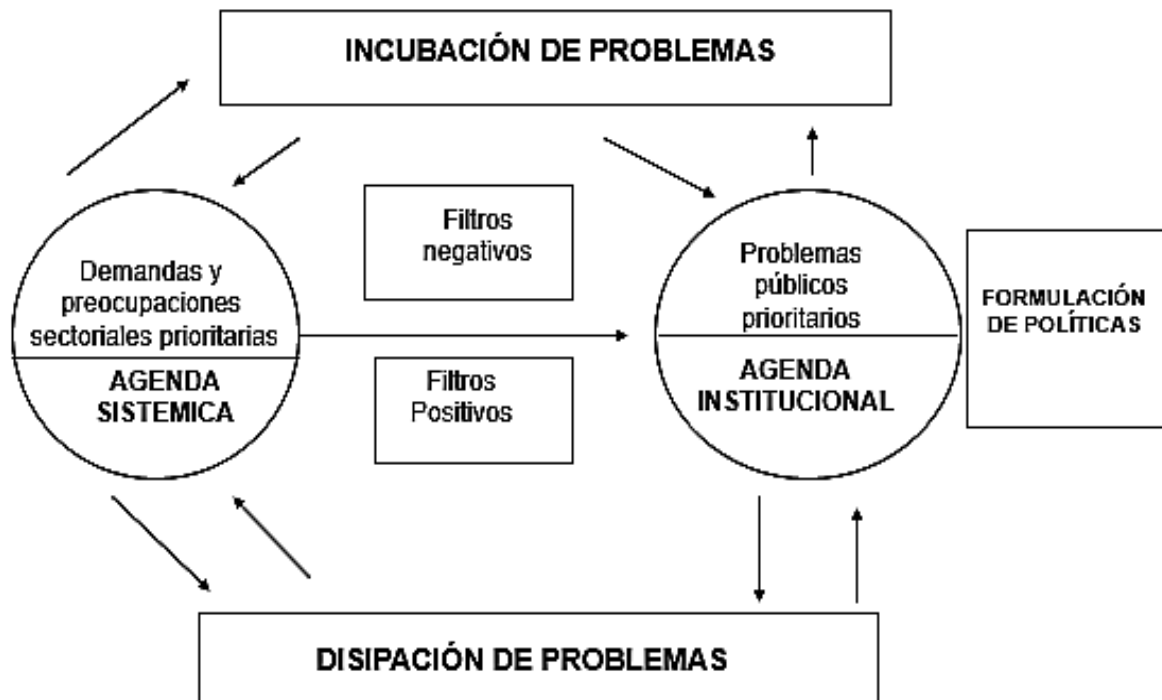


Figura 2. Diseño de la Agenda
Fuente: Moreno, 2009

En lo concerniente a las formas de agendamiento de las políticas públicas, estas son:

- Social, en la que la sociedad [instituciones de investigación y enseñanza, los colegios profesionales, los sindicatos, las organizaciones sociales no gubernamentales, las asambleas populares, e incluso grupos espontáneos de vecinos (Arnoletto, 2014)] ejerce presión sobre el gobierno para la solución de alguna problemática. De ahí que también se conozca como “agenda social problemática”, ya que corresponde al cúmulo de necesidades establecidas (Oszlak, 2007) por el gobierno mediante la implementación de una política pública. Como ejemplo puede citarse a los animalistas que están en contra de las corridas de toros.

- Por presión de actores políticos que no están en el poder (Boussaget, 2009)
- Por acción de actores políticos en el poder (Boussaget, 2009)
- Por Sentencias Judiciales
- Por acción-presión Medios de Comunicación
- Debido a la incidencia de Organismos Internacionales, o, dicho de otro modo, por sugerencias de organismos intergubernamentales, aparentemente por fuera de la esfera política. Esta última forma de surgimiento de las políticas públicas es la que interesa a la presente investigación

En resumen, como lo expresa Roth (2014), los principales mecanismos de inserción de las políticas públicas en la agenda son los que muestra la Figura 3.

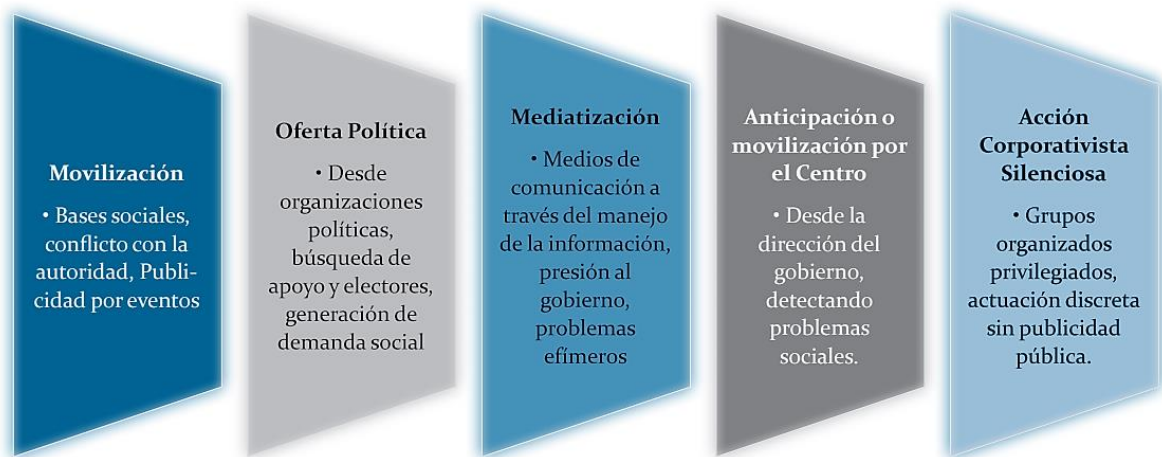


Figura 3. Mecanismos de inserción de asuntos en la agenda de gobierno
Fuente: Quintero, 2011

2.3.1 Agendamiento de las Políticas Públicas con Incidencia de Organizaciones Internacionales (*Policy Transfer*)

Según expresan Dolowitz y Marsh (2000), la *policy transfer* o transferencia de políticas, tiene que ver con el “proceso en el que los conocimientos acerca de una política, disposiciones administrativas, instituciones, etc., en un momento o lugar, se usan en el desarrollo de una política, disposiciones administrativas, instituciones, etc., en otro momento o lugar.” (p. 5).

Para Sobaci (2009), la transferencia de políticas tiene que ver más la difusión, la convergencia y el aprendizaje de políticas.

Según aseveran Mossberger y Wolman (2003), la transferencia de políticas es “una forma de toma de decisiones mediante el uso de las experiencias de otras instituciones como fuente de conocimiento y orientación” (p. 432).

Por su parte, Dussauge (2012) concibe la transferencia de políticas como “un proceso mediante el cual los gobiernos usan de forma intencional ideas/lecciones para informar el (re)diseño/implementación de sus propias políticas públicas” (p. 52)

Ahora bien, debido al creciente fenómeno de globalización que impacta los ámbitos de la economía, de la política, de lo social y de lo cultural, se han incrementado notablemente las relaciones de interdependencia entre países, aun cuando en el caso de naciones como Colombia, parece ser más de dependencia, entrando a desempeñar un rol crucial los organismos multilaterales, de manera que “la configuración de las políticas públicas sufre nuevos condicionamientos

cuando no determinaciones, que tienen lugar más allá de los mismos Estados en las que se impulsan” (Pérez, Solanas y Martínez, 2016, p. 2)

Estos procesos son analizados desde la perspectiva de las políticas públicas, siendo rotulados como: a) *policy diffusion*, entendida como el proceso en el que se “contagia” o difunde una política, una idea o conceptos de política, b) *policy learning*, que apunta a la transformación de creencias acerca de una política; el aprendizaje de políticas tiene que ver con el proceso en el cual los actores implicados o incluidos buscan y transfieren voluntariamente conceptos, a manera de solución o de respuesta racional a problemas que les aquejan (Dolowitz y Marsh, 2000), c) *policy convergence* o, dicho de otro modo, confluencia de patrones parecidos de políticas; Bennett (1991, citado por Rubio, 2002) la advierte y ejemplifica mediante los casos en los que las sociedades de los países industrializados muestran una acentuada tendencia a afrontar-enfrentar problemas parecidos resolviéndolos de manera similar., y, d) *policy transfer* (Rubio, 2002) que es la que interesa en el presente estudio, y en la que, como explica Rubio (2002), que los Organismos Internacionales (Intergubernamentales - Multilaterales) difunden e inoculan innovaciones políticas hacia países en los cuales el rol de los actores locales no es activo.

Ahora bien, Dolowitz y Marsh (2000) advierten que lo que puede transferirse de un sistema político a otro puede ser: a) los objetivos de política, b) el contenido de políticas, c) los instrumentos de política, d) los programas de política, e) las instituciones, f) las ideologías, g) las ideas y las actitudes, y, h) las lecciones negativas.

De manera más compendiada, Dussauge (2012) expresa que lo que se transfiere de un sistema político a otro son: a) toda una política o institución, aun cuando es infrecuente y no se obtienen buenos resultados, b) la mayoría de los componentes de una política o programa, básicamente cuando la Nación a la que se transfieren carece de capacidades técnico-analíticas y no se hacen los ajustes necesarios de conformidad con las particularidades y la realidad, c) algunos componentes, (ideas o lecciones) de una política o programa, a partir de la experiencia práctica, d) lecciones negativas, es decir aquello que no debe hacerse en políticas públicas, y, e) nombres, siglas o etiquetas de una política o programa sin copiar los contenidos.

Pasando a las formas en que puede hacerse una transferencia, Rose (1991) expresa que existen cinco, a saber:

- Copia, cuando la política se toma e implementa de manera muy similar a como se hace en el ámbito original.
- Emulación, corresponde a implantar la política haciendo los ajustes necesarios para que se adecúe a la nueva realidad.
- Hibridación, alude a la mezcla de dos políticas provenientes de otro lugar a fin de instaurarlas.
- Síntesis o acoplamiento de componentes de dos o más políticas diferentes
- Inspiración; hace referencia a la revisión de políticas empleadas en otros sitios, de manera que se toman como fundamento para desarrollar nuevas políticas.

En claro desacuerdo con lo arriba mencionado, Dolowitz y Marsh (2000) sostienen que sólo existe 4 formas de transferencia de políticas públicas, las cuales son: a) copia, b) emulación, c) inspiración, y, d) combinación.

Ahora bien, habiendo explicado qué es la transferencia de política qué puede transferirse de una política y cómo se transfiere, resulta oportuno precisar a qué obedece que se transfieran políticas.

Un primer argumento es presentado por Becerra (2002), quien estima que, pese a que cada Nación tiene sus propios problemas, no sobra “revisar la experiencia internacional, especialmente cuando el país tenga características similares -léase lenguaje, costumbres, situación socioeconómica o ideología-, y con ello aprender de las políticas exitosas y de las que enfrentaron dificultades (p. 75)

Otra justificación la aporta Rubio (2002), quien considera que la adopción de una política empleada en otro país puede deberse a la búsqueda, en ámbitos diferentes al nacional, bien sea de un simbolismo o de una legitimación.

Como tercer argumento aparece el de Dussauge (2012), quien advierte que las transferencias de políticas públicas “pueden ser resultado de imposiciones/condiciones de organismos internacionales” (p.55), lo que a juicio de Marsh y Sharman (2009) es habitual en países subdesarrollados que reciben ayuda condicionada de Organismos Internacionales o que incluso lo hacen por lograr una membresía, como en el caso de hacer parte de la OCDE.

Así las cosas, este tipo de transferencias de políticas son coercitivas puesto que los Organismos Internacionales, o, mejor, Intergubernamentales, que, en su

mayoría, se conforman a partir de una asociación voluntaria de Estados (García, 2015), obligan a los gobiernos de países tercermundistas a adoptar políticas en contra de su voluntad, sin entenderlas o incluso sin que sean funcionales ni se ajusten a las particularidades ni a la realidad de la Nación que las adopta.

Es decir que, a diferencia de lo que sucedía antes de la globalización, hoy día las políticas públicas se establecen en un sistema global, no ya nacional ni local, o que significa que así los gobiernos de los diferentes países tengan autoridad para desarrollar sus propias políticas públicas, ya no tiene autonomía y debe sujetarse a las imposiciones que hace la economía global y a las transformaciones en las relaciones políticas internacionales y en los modelos de comunicación que a su vez provocan cambios en el sentido de identidad y de pertenencia de las personas.

Este proceso también ha generado variaciones y/o alteraciones en la política educativa haciendo que el Estado, por medio de los gobiernos de turno, decremente al máximo su participación en la orientación de la educación, quedando dicha función en manos de la economía o, dicho de otra forma, del sistema económico mundial, dando origen a políticas de empresa, de privatización y de comercialización.

Igualmente, la educación formal apunta a formar personas con ciertas habilidades y competencias, de modo que satisfagan las necesidades de la economía global y aseguren la competitividad de la economía nacional.

Es decir que, de lo expresado por Henry, Lingard, Rizvi y Taylor (2001), Lawn y Lingard (2002), Dale (2007) y, Kallo y Rinne (2006), puede concluirse que:

Los discursos que enmarcan los textos políticos ya no se sitúan solamente en el discurso nacional, sino que provienen cada vez con mayor frecuencia de las Organizaciones Internacionales y Supranacionales tales como la OCDE, el Banco Mundial y la Unión Europea (Rizvi y Lingard, 2013, s.p.).

En suma, tal como expresan Rizvi y Lingard (2013), “actualmente la política es multidimensional, multinivel, y tiene lugar en múltiples lugares. Los discursos globalizados, así como la elaboración de programas y las presiones políticas ahora emergen más allá de la Nación” (s.p.).

Ahora bien, tomando como ejemplo las políticas públicas educativas transferidas coercitivamente, los actores en ellas involucrados asumen dos posturas antagónicas; de un lado la de quienes redactan los textos políticos transferidos para ser adoptados, es decir los tomadores de decisión, y de la otra orilla, la de los implementadores (Directivos Docentes y Docentes).

Estos dos actores (Directivos Docentes y Docentes), tal como manifiestan Rawolle y Lingard (2008), tienen diferentes lógicas de prácticas y relaciones de poder desiguales pues en tanto los primeros (Directivos Docentes) son “aliados” del Organismo Internacional que operó la transferencia coercitiva de la política pública educativa, los segundos (Docentes), la desaprueban al contrastarla con la realidad del entorno y encontrar que se encuentra alejada de esta, por lo que concluyen su carencia de funcionalidad.

Es decir que, mientras los intereses de la OCDE respecto de las políticas públicas educativas se dirigen a la eficiencia de mercado, la inclinación de los docentes apunta a asuntos como la equidad, la democracia, la funcionalidad, etc.

(Rizvi y Lingard, 2006), lo que significa que el énfasis de la educación para la OCDE reposa en la generación de capital humano para asegurar la competitividad de la economía nacional en el contexto global.

Resulta ahora pertinente hablar de los límites de las transferencias de políticas públicas los cuales de acuerdo con lo expresado por Rose (1991) son: la ideología política, económica y social, el tamaño de las burocracias y su nivel de eficiencia, las habilidades técnicas de un país y los recursos financieros para instrumentar una política o programa; así las cosas, las restricciones son lingüísticas y culturales.

Adicionalmente, Dussauge (2012) advierte como limitaciones el acceso a la información, las disputas partidarias, la resistencia de la opinión pública y factores institucionales.

Por último, cabe decir que no es inusual que la transferencia fracase debido a cuatro factores, los tres primeros evidenciados por Dolowitz y Marsh (2000), y el posterior, por Sharman (2010); dichos elementos son:

la transferencia desinformada (cuando el país prestatario posee información insuficiente sobre una política o institución y la forma de operar en el país de origen); la transferencia incompleta (cuando los elementos esenciales de una política o institución exitosa en el país de origen no logran ser transferidos); la transferencia inapropiada (cuando no se presta suficiente atención a los contextos económicos, sociales, políticos e ideológicos entre el país prestamista y el país prestatario); la transferencia disfuncional (cuando se replican los errores de una política o institución desde el país prestamista hacia el país prestatario) (Fuentes, 2014, p. 31).

Capítulo 3. La OCDE

Debido al éxito alcanzado por la Organización para la Cooperación Económica Europea (en adelante OCEE), encauzando los recursos financieros entregados por el Plan Marshall para reconstruir Europa una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, Canadá y Estados Unidos, quizás con el ánimo de expandir su influencia sobre otras naciones y obtener réditos económicos y políticos, se unen a la OCEE suscribiendo la Convención de la OCDE el 14 de diciembre de 1960, la cual entró en vigor al año siguiente, dando origen al Organismo Internacional (intergubernamental y multilateral), el 30 de septiembre de 1961.

Actualmente la OCDE está conformada por los siguientes países: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Colombia, Corea del Sur, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Letonia, Lituania, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza y Turquía.

El 80% de las naciones que hacen parte de la OCDE producen alrededor del 60% de los bienes y servicios del planeta y comercian de preferencia entre sí (Leibfried y Martens, 2009)

El objetivo de esta organización intergubernamental se orienta al desarrollo y promoción de políticas económicas y sociales, en tanto que su misión consiste en construir economías sólidas en sus países miembros, mejorar la eficiencia, los sistemas de mercado nacionales, ampliar el libre comercio y contribuir al

desarrollo tanto en países industrializados como en desarrollo (OECD Watch, s.f., s.p.).

Además, en su calidad de no miembros, han firmado la implementación de las Directrices de la OCDE los países relacionados a continuación: Argentina, Brasil, Costa Rica, Egipto, Jordania, Marruecos, Perú, Rumanía y Túnez (OECD Watch, s.f., s.p.)

En suma, el propósito de la OCDE es el de impulsar y alentar a los países miembro en lo relativo a un eficiente uso de sus recursos a fin de incrementar el crecimiento económico y mantener la estabilidad financiera interna y externa; igualmente, promover el desarrollo de los recursos científicos y técnicos de cada Nación que la conforma y favorecer la formación profesional; en consecuencia, para el logro de estos objetivos, los Estados que conforman la OCDE han acordado comunicarse periódicamente sus logros y participar en evaluaciones, siendo el más conocido el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, mejor conocido como Prueba PISA (por sus siglas en inglés).

Ahora bien, los objetivos de la OCDE en materia educativa son los siguientes según indica Rojas (2007):

La transición entre la educación superior y el empleo. Por ello, la organización propone como dos aspectos fundamentales: la integración social y productiva de los individuos, hasta como la flexibilidad del conjunto de educación superior para adecuarlo mejor a las necesidades productivas.

La solución de los problemas concernientes a la educación media superior, basándola en el conocimiento real, efectivo y cualitativo de conocimientos. El

organismo considera que de la solución de esta problemática depende el éxito de los programas en la educación superior.

La reducción de los recursos económicos que se emplean en la educación superior.

Para lo cual, la organización propone la diversificación de las fuentes de financiamiento en el nivel terciario (p. 53)

Retomando la Prueba PISA, ésta evalúa a estudiantes de 15 años de edad puesto que se considera que es en este período cuando los jóvenes determinan su futuro al incorporarse a mercado laboral o bien cuando inician su educación media; así las cosas, determina el nivel de desempeño, que va desde el dominio hasta insuficiente, de tres competencias básicas, a saber: comprensión lectora, resolución de problemas mediante la aplicación de las matemáticas y competencias científicas (Alaníz, 2008).

La prueba PISA evalúa el rendimiento académico de estudiantes cercanos a culminar el ciclo de educación media, entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses, es decir que se encuentran, para el caso de Colombia en noveno grado; asimismo valoran la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje; no obstante, cada vez que se han aplicado, se ha modificado el área temática central, de modo que en el año 2000 fue la lectura, en el 2003 las matemáticas , enfatizando en la resolución de problemas, en 2006 las ciencias, en 2009 lectura, en 2012 matemáticas, 2015 ciencias (OECD, 2018) y la que se aplicará en 2018 se centra en la competencia lectora en entorno digital, incorporando la competencia global, entendida como la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales y

valorar distintas perspectivas para emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible (Gobierno de España - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018).

Los resultados obtenidos son comparados internacionalmente (entre los países miembros y los que están en espera de ser admitidos como socios), lo que significa que de este cotejo resultan reformas tendientes a mejorar el sistema educativo de las naciones evaluadas, considerando siempre “la competitividad económica internacional como telón de fondo” (García, 2015, s.p.).

En suma, como expresa Miranda (2016):

... el rol de gobernanza global que ha venido ocupando con mayor firmeza esta organización en materia educativa, es ejercida por la generación de ideas, la evaluación de las políticas y la producción de datos (Casanova y Navas, 2015) a través de un instrumento de estandarización como lo es el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) (p. 9)

Respecto de su influencia en las políticas públicas educativas, la ejerce por medio de los siguientes mecanismos: a) definición de la agenda de temas, de los problemas a ser abordados y de las que a su juicio particular considere como prioridades, b) difusión de enfoques y consensos sobre políticas públicas, c) establecimiento de metas comunes que promueven compromisos nacionales para alcanzarlos, d) líneas de financiamiento, y, e) condicionamiento explícito de políticas (Dale, 2007).

Parafraseando a Neves & Pronko (2008) puede aseverarse que la intervención de la OCDE en la educación responde a una doble estrategia: es un

pilar de la política social y, a la vez, forma parte de la política económica interesada en la mejora de la productividad.

3.1 ¿Cómo incide la OCDE sobre las políticas públicas educativas de países latinoamericanos?

Lo primero que hay que decir es que la educación ha tomado fuerza en la inserción de las agendas de las naciones a raíz de la Conferencia de Jomtiem y su Declaración Mundial sobre la Educación para Todos de 1990 convocada por la Unesco (Miranda, 2016); asimismo, generó en los países latinoamericanos un proceso reflexivo respecto de no focalizar la educación hacia el crecimiento económico (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2004), ya que no ha alcanzado calidad ni brinda a los educandos las herramientas necesarias y suficientes para afrontar los desafíos de la actualidad.

Ahora bien, para determinar el papel cumplido por las organizaciones multinacionales, las sugerencias que hacen y su incidencia sobre las políticas públicas educativas, es preciso recurrir al concepto de gobernanza local compuesta por las organizaciones internacionales, gubernamentales y no gubernamentales comprometidas en procesos para la solución de problemas colectivos que están incluidos en su horizonte institucional.

La gobernanza global tiene que ver con “la resolución de problemas globales específicos por medio de la creación de distintas esferas transnacionales de autoridad, cada una de las cuales comprende un grupo diferente de actores y una arquitectura institucional particular” (Legler, 2013, p. 254)

La gobernanza global implica la resolución de problemas globales que rebasan la capacidad de cualquier gobierno para resolverlos por sí solos y son de naturaleza interméstica, lo que significa que contienen dimensiones nacionales, transnacionales e internacionales (Legler, 2013)

La gobernanza global como método de resolución de problemas se relaciona con la idea de llenar los vacíos de gobernanza, esto es, las áreas temáticas o de políticas públicas en las que no hay soluciones globales ni regulaciones adecuadas.

Entonces lo que realmente hace la OCDE es asesorar y/o elaborar recomendaciones respecto de campos específicos de la política de sus países miembros o, incluso, de sus países asociados (Leibfried y Martens, 2009), o, dicho de otro modo, hace recomendaciones desde el punto de vista de las políticas públicas, sobre cómo mejorarlas

Actualmente la OCDE:

proporciona un espacio donde los gobiernos pueden intercambiar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y coordinar políticas locales e internacionales. Es un foro donde la presión que ejercen entre sí los países miembros, puede actuar como un incentivo poderoso para mejorar las políticas. (OCDE, s.f.)

3.2 Incidencia de la OCDE en la política pública educativa de algunos países latinoamericanos

Beech (2005) asevera que “el desarrollo de los sistemas educativos en América Latina siempre ha sido moldeado por la influencia internacional (p. 154); no obstante, dicha Incidencia se ha traducido en sistemas educativos que responden a la realidad cultural, social, económica y política de cada nación latinoamericana.

Así las cosas, entre 1983, cuando Ecuador expide su Ley de Educación, y 1996, año en que Brasil aprueba la *Lei de Diretrizes e bases da Educação*, algunos países latinoamericanos (Uruguay en 1985, Chile y El Salvador en 1990, República Dominicana en 1992, Argentina en 1993, Bolivia y Colombia en 1994) diseñaron e implementaron nuevas leyes para regular sus sistemas educativos, enfatizando en la descentralización, la autonomía escolar, la profesionalización docente, un currículo fundamentado en competencias y un sistema centralizado de evaluación del rendimiento (Braslavsky y Gvirtz, 2000; Martínez Boom, 2000).

Esta reforma normativa en el ámbito educativo fue argumentada desde la necesidad de adaptación a presiones externas como la globalización y la incursión de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's) (Beech, 2005).

Ahora bien, el hecho que estos cambios en las legislaciones educativas latinoamericanas se caracterizaran por su simultaneidad y similitud, obedece a la influencia ejercida por la OCDE que estima que una de sus funciones es la de difundir los más recientes avances en materia de educación (Beech, 2005a).

La OCDE considera que una de sus tareas es la de identificar nuevas políticas educativas que rebasen las políticas y el pensamiento actual vigente en los países (Papadopoulos, 1994); es decir, diseñar soluciones para los problemas

educativos del presente y predecir las problemáticas que se puedan presentar en el futuro, autoproclamándose y actuando como “experto científico” predictor del futuro y capaz de diseñar un modelo de educación universal que cubra (Beech, 2007): a) Descentralización/Autonomía escolar, b) Educación permanente, c) Un currículum centralizado basado en competencias (Comunicación, Creatividad, Flexibilidad, Aprender a aprender, Trabajo en equipo o Resolución de problemas, d) Sistemas centralizados de evaluación, y, e) Profesionalización docente.

En suma, la OCDE define y promueve una agenda de política educativa transfiriendo soluciones de políticas de un contexto a otro al percibir que los procesos de globalización económica y cultural hacen que los países tengan que enfrentarse a retos similares.

Por tanto, las sugerencias de la OCDE en materia educativa en los países latinoamericanos se reflejan en la formulación de las siguientes indicaciones:

- El aprendizaje es un proceso continuo que debe darse a lo largo de toda la vida de la persona que a su vez debe adaptarse constantemente a las cambiantes exigencias del mercado laboral el cual se afecta por la permanente evolución tecnológica (Papadopoulos, 1994)
- Para que los niños y jóvenes puedan aprender a lo largo de toda su vida es necesario que reciban una educación de calidad que incluya las siguientes competencias: a) Comunicación, b) Creatividad, c) Flexibilidad, d) Aprender a Aprender, e) Trabajo en equipo, y, f) Solución de problemas (Papadopoulos, 1994)

- Las asignaturas fundamentales de la educación básica y media deben ser:

a) Ciencia y Tecnología, b) Matemáticas, y, c) Comprensión Lectora,

abandonando, por tanto, los contenidos vocacionales o profesionales

(Papadopoulos, 1994)

- La descentralización es una condición esencial para que ocurra una

innovación educativa efectiva (Papadopoulos, 1994)

- La descentralización educativa no entraña completa libertad de acción, de

manera que debe existir una fuerte administración central fuerte que regule el

sistema educativo por medio de la estipulación de estándares que orienten a

docentes, educandos y padres de familia hacia la consecución de objetivos por

grado escolar.

Hoy día estas sugerencias, o mejor, la Incidencia de la OCDE en la política educativa pública de algunos países latinoamericanos se refleja así:

- República Dominicana. En el Diseño Curricular del Nivel Primario

(Ministerio de Educación República Dominicana, 2016) se encuentra:

Los retos de la actual sociedad demandan ciudadanas y ciudadanos bien

formados/as, altamente competentes, con cualidades humanas, empatía,

creatividad y talento para plantear soluciones efectivas ante diversidad de

situaciones, experiencias y problemas.

(...)

Este Nivel constituye el espacio idóneo para que los niños y las niñas desarrollen

las habilidades de la lectura y la escritura en la lengua materna y las habilidades

para comprender y manejar símbolos matemáticos que les faciliten una mayor

comprensión del mundo y habilidades para la resolución de problemas de la vida cotidiana.

(...)

Las Competencias Fundamentales del currículo dominicano son:

1. Competencia Ética y Ciudadana
2. Competencia Comunicativa
3. Competencia de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico
4. Competencia de Resolución de Problemas
5. Competencia Científica y Tecnológica
6. Competencia Ambiental y de la Salud
7. Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual

Como puede verse, es claro que se prepara a niñas y niños para que sean competentes cuando se inserten en el mundo laboral, de otra parte, se enfatiza la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas como instrumentos fundamentales para la vida, asimismo, las competencias 1, 2, 3, 4 y 5 corresponden a las sugeridas por la OCDE como temática de estudio.

- Ecuador. El sistema educativo ecuatoriano está compuesto por el nivel de Educación General Básica (en adelante EGB), conformado por los siguientes subniveles:

- Preparatoria, que corresponde al grado 1º, al que asisten, preferentemente, estudiantes de cinco años de edad

- Básica Elemental, de la que hacen parte los grados 2º, 3º y 4º, de manera que la edad de los estudiantes está entre 6 y 8 años

- Básica Media, correspondiente a los grados 5º, 6º y 7º; destinada a estudiantes de 9 a 11 años de edad.

- Básica Superior, integrada por los grados 8º, 9º y 10º, a ella asisten estudiantes de 12 a 14 años de edad.

Nivel de Bachillerato compuesto por los grados 11º, 12º y 13º a los que asisten estudiantes cuyas edades oscilan entre 15 y 17 años.

Ahora bien, en el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016) están incluidas las siguientes sugerencias de la OCDE:

- En primera instancia la descentralización educativa no implica total libertad, como se lee en el siguiente aparte:

Las funciones del currículo son, por una parte, informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles pautas de acción y orientaciones sobre cómo conseguirlo y, por otra, constituir un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema, entendidas como su capacidad para alcanzar efectivamente las intenciones educativas fijadas (p. 4)

- Respecto del aprendizaje como proceso continuo que debe darse a lo largo de toda la vida, el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), dice:

Aprendizajes Básicos: Son considerados básicos los aprendizajes cuya adquisición por parte de los estudiantes en un determinado nivel (EGB, BGU) o

subnivel educativo (subniveles de la EGB) se considera necesaria por estar asociados a:

(...)

(iv) la posibilidad de acceder a los procesos formativos y educativos posteriores con garantías de éxito y, en definitiva, la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

○ En cuanto a la carga horaria:

El horario lectivo semanal de cada uno de los grados y cursos de la Educación General Básica será de treinta y cinco horas pedagógicas; en el Bachillerato General Unificado, este horario completará cuarenta horas pedagógicas; con la formación complementaria, la oferta de Bachillerato Técnico alcanzará las 45 horas pedagógicas, incluyéndose en este cómputo, en todos los casos, los tiempos dedicados a refuerzo y apoyo educativo y a la acción tutorial (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 16)

Acá es evidente el énfasis en Sistemas (Computación), siguiendo la propuesta de la OCDE.

Respecto de la carga horaria semanal por Área, Asignaturas y subniveles de la EGB es la que presenta las Tabla 1:

Tabla 1. *Carga horaria por Área, Asignaturas y subniveles de la EGB*

Áreas	Asignaturas	Educación Elemental	Educación Media	Educación Superior
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	10	8	6
Matemática	Matemática	8	7	6
Ciencias Sociales	Estudios Sociales	2	3	4

Áreas	Asignaturas	Educación Elemental	Educación Media	Educación Superior
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	3	5	4
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	2	2	2
Educación Física	Educación Física	5	5	5
Lengua Extranjera	Inglés	3	3	5
Proyectos escolares		2	3	3
Horas pedagógicas totales		35	35	35

Fuente: Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 30

Como se aprecia, se siguen las sugerencias de la OCDE otorgando primacía a la comprensión lectora y las matemáticas, siendo las que más intensidad horaria semanal tienen.

Además de los anteriores ejemplos, a continuación, se presentan las reformas educativas más significativas realizadas en algunos países latinoamericanos entre 2000 y 2014, acatando las sugerencias de la OCDE.

Tabla 2. *Reformas educativas en algunos países latinoamericanos acatando las sugerencias de la OCDE 2000-2014*

País	Año	Reforma educativa
Argentina	2005-2011	Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
Brasil	2009-2012	<i>Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Infantil do Ensino Fundamental de nove anos e do Ensino Médio</i>
	2013-2014	<i>Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</i>
Chile	2002-2009	Ajustes Curriculares

País	Año	Reforma educativa
	2009-2013	Bases Curriculares
México	2006	Reforma a la Educación Secundaria
	2008	Reforma Integral a la Educación Media Superior
	2009-2011	Reforma Integral a la Educación Básica
Perú	2001	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria
	2002	Propuesta de Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria “Nueva Secundaria en construcción”
	2003	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria “Nueva Secundaria Mejorada”
	2005	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 2004
	2006	Diseño Curricular Nacional 2005
	2009	Diseño Curricular Nacional reajustado
Uruguay	2006-2007	Programa para el Ciclo Medio Básico y Bachillerato
	2008	Programa Nivel Inicial y Primario

Fuente: Miranda, 2016

3.3 Incidencia de la OCDE en la política pública educativa de Colombia en los niveles de Preescolar, Básica y Media

En lo relativo a las recomendaciones concernientes a la educación, en los niveles de básica y media, hechas por la OCDE a Colombia, estas se agrupan, en los siguientes aspectos, según expone Cajiao (3 de mayo de 2016):

- Ofrecer a todos los niños un buen comienzo en el sistema educativo

- Mejorar los resultados del aprendizaje en todas las escuelas
- Expandir y modernizar la educación media

Asimismo, una observación básica gira en torno a “garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de alcanzar su pleno potencial de aprendizaje” (OCDE, 2016, p. 203).

También estima la OCDE que la optimización de sistema educativo en los niveles de básica y media precisa de una visión integral diseñada para largo plazo que considere las dificultades e inconvenientes presentes dentro y fuera del ámbito escolar, las cuales entorpecen el aprendizaje de niñas, de niños y de adolescentes; en consecuencia, se requiere:

- Garantizar que el aprendizaje de los estudiantes sea el enfoque de las prácticas educativas en las escuelas y colegios
- Reclutar, preparar y desarrollar profesores y directivos docentes para que desempeñen sus funciones exigentes
- Garantizar que las escuelas están dotadas con los recursos que necesitan para apoyar a todos los estudiantes, particularmente a aquellos que son menos favorecidos (OCDE, 2016, p. 204)

De manera explícita la OCDE (2016) hace una serie de recomendaciones a Colombia respecto de su sistema educativo en los niveles de básica y media, con el objetivo de ir cumpliendo con los requerimientos necesarios para hacer parte de este organismo multilateral e intergubernamental. Dentro de las sugerencias hechas, las que interesan para la presente investigación son las siguientes:

- Establecer un marco nacional de currículos para la educación, lo que implica homogeneizar programas de estudio y contenidos que apunten al aprendizaje de las competencias básicas, que según la OCDE son las mismas que se evalúan en la Prueba PISA, es decir: comprensión lectora, matemáticas y ciencias enfatizadas hacia los estudios técnicos y tecnológicos.
- Alentar y apoyar a los profesores para que hagan un uso más eficaz de las evaluaciones de los estudiantes, lo que significa ayudar a los estudiantes menos favorecidos a desarrollar las competencias básicas creando las estrategias adecuadas para tal fin, dotando a los docentes de herramientas para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, incluyendo maestros asistentes que ayuden a nivelar a los estudiantes menos aventajados e institucionalizando la promoción de un grado escolar a otro del 90% de los estudiantes de cada curso que conforma cada grado escolar, independientemente de su rendimiento académico, lo que en la realidad se traduce en que máximo 4 educandos por curso reprueban el año escolar, con lo que se desaconseja la repitencia escolar.
- Apoyar a los profesores para que aprovechen el tiempo en el salón de clases de forma más eficaz y aumentar la jornada para los colegios con los peores desempeños académicos. La primera parte de este enunciado alude a promocionar el desarrollo profesional y las competencias de los docentes de manera que estén en capacidad de administrar aulas con diversidad y grandes cantidades de niños.

- Desarrollar estándares profesionales y construir una profesión de gestión escolar más sólida
- Enfrentar las desigualdades en el acceso a oportunidades equitativas de aprendizaje, lo que debe reflejarse en la disminución de la segregación escolar heterogeneizando la población escolar, es decir, reglamentando, como ya se hizo, que la población escolar esté conformada por niñas, niños y adolescentes con y sin dificultades cognitivas, perceptuales y motrices.
- Usar la evaluación para potenciar la mejora de la educación, lo que se orienta al empleo de la Prueba PISA y quizás de otras valoraciones propias de la OCDE.

Capítulo 4. Gestión Pedagógica

Según lo ha estipulado el Ministerio de Educación Nacional:

En la gestión pedagógica se encuentra la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico (Colombia aprende, s.f.).

La gestión pedagógica se encarga garantizar que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional y personal, de lo que se colige que hay multiplicidad de competencias y no se restringen, como lo señala la OCDE a la comprensión lectora, al manejo de las matemáticas para la resolución de problemas y a la competencia científica, sino que abarcan, por ejemplo, habilidades para la música, la danza, las artes escénicas, la fotografía, el patinaje artístico, por citar tan sólo unos cuantos campos de acción.

La Gestión Pedagógica de una Institución Educativa se desarrolla en el marco del diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo, entendido y conformado como aparece en el Decreto 230 de febrero de 2002 (Ver Anexo), y tiene como principal dinamizador al cuerpo docente, cuyos aportes en conocimientos, experiencias, innovaciones o investigaciones contribuyen a la

optimización de su quehacer pedagógico y, por ende, de la calidad de la educación impartida.

Por consiguiente, de la gestión pedagógica depende el diseño y actualización continua y permanente de los planes de estudio, de las estrategias de articulación entre los grados y niveles escolares, así como entre las áreas del conocimiento; las metodologías de enseñanza; el desarrollo de los proyectos transversales; los procesos de investigación; el sistema de evaluación de los estudiantes; la organización y el clima del aula.

De ahí que las oportunidades de mejoramiento reposen en:

- Una continua búsqueda de acuerdos pedagógicos entre los miembros de la comunidad educativa
- La facilitación del diálogo entre grados escolares (desde primero hasta undécimo), áreas del conocimiento (la Ley General de Educación relaciona nueve áreas obligatorias y fundamentales, las cuales son: (1) Ciencias naturales y educación ambiental, (2) Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, (3) Educación artística y cultural, (4) Educación ética y en valores humanos, (5). Educación física, recreación y deportes, (6) Educación religiosa, (7) Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, (8) Matemáticas, y, (9) Tecnología e informática) y niveles de enseñanza (Primaria [de grado primero a grado quinto], Básica [de grado sexto a grado noveno] y Media [grados décimo y undécimo]);

- Hacer un uso pedagógico de los resultados de las pruebas externas e internas
- Velar por un manejo adecuado de los tiempos y recursos destinados para el aprendizaje, así como por el adecuado funcionamiento del sistema de evaluación.

La evaluación de la gestión pedagógica se realiza de acuerdo con cuatro categorías establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (2008), las cuales se muestran en la Figura 4.

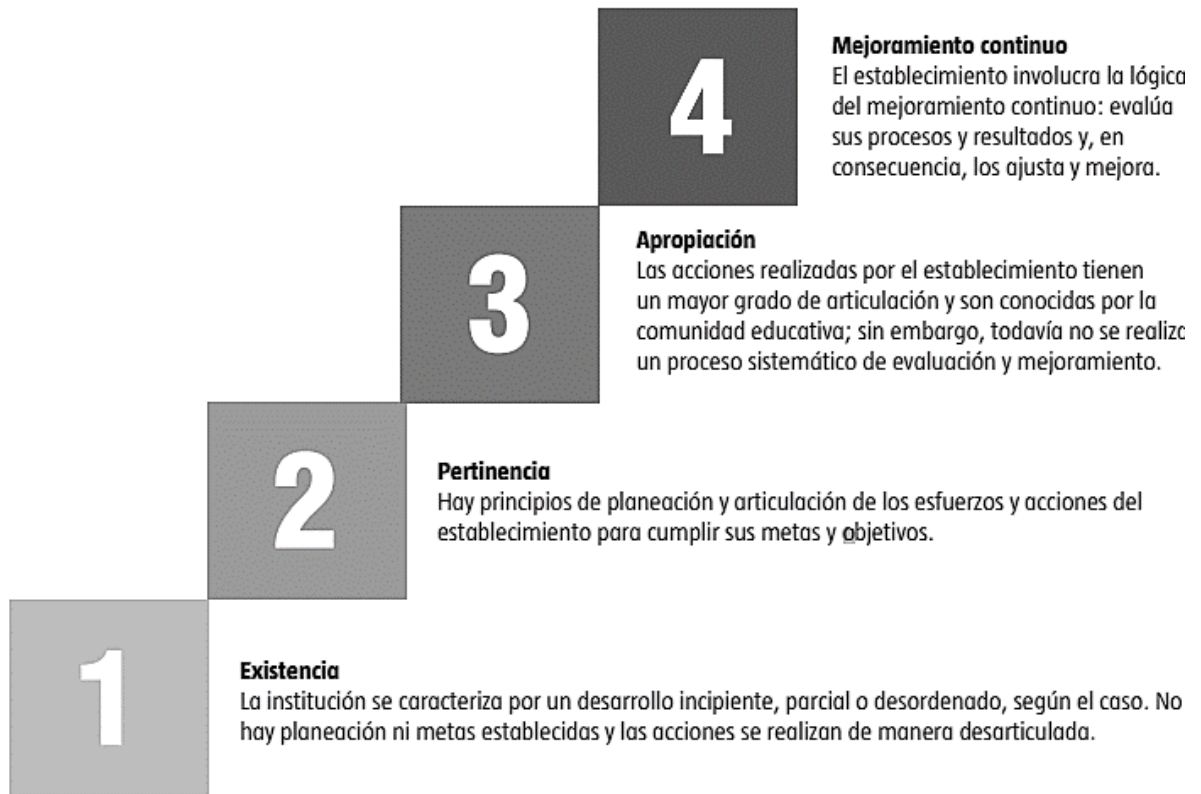


Figura 4. Categorías para la evaluación de la Gestión Pedagógica
Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2008

La Tabla 3 detalla lo que se valora de la Gestión Pedagógica en cada categoría (Ministerio de Educación Nacional, 2008)

Tabla 3. *Componentes de la Gestión Pedagógica que se evalúan de acuerdo con las 4 categorías establecidas*

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA				
Proceso: Diseño pedagógico (curricular)				
Componente	1. Existencia	2. Pertinencia	3. Apropiación	4. Mejoramiento continuo
Evaluación	La evaluación del desempeño académico de los estudiantes responde a criterios individuales o de áreas.	La institución cuenta con una política de evaluación de los desempeños académicos de los estudiantes que contempla los elementos del plan de estudios, los criterios de los docentes e integra la legislación vigente.	La institución tiene una política de evaluación fundamentada en los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los artículos 2° y 3° del Decreto 230 de 2002 y el artículo 8 del decreto 2082 de 1996, la cual se refleja en las prácticas de los docentes.	La institución revisa periódicamente la implementación de su política de evaluación tanto en cuanto a su aplicación por parte de los docentes, como en su efecto sobre la diversidad de los estudiantes, e introduce los ajustes pertinentes.
Proceso: Prácticas pedagógicas				
Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales	La institución ha definido parcialmente cuáles son las opciones didácticas que emplea. Éstas son usadas individualmente por los docentes.	La institución cuenta con un enfoque metodológico y estrategias de divulgación accesibles para todos que hacen explícitos los acuerdos básicos relativos a las opciones didácticas que se emplean para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, así como de los usos de recursos.	Las prácticas pedagógicas de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes se apoyan en opciones didácticas comunes y específicas para cada grupo poblacional, las que son conocidas y compartidas por los diferentes estamentos de la comunidad educativa, en concordancia con el PEI y el plan de estudios	La institución evalúa periódicamente la coherencia y la articulación de las opciones didácticas que utiliza en función del enfoque metodológico, las prácticas de aula de sus docentes, el PEI y el plan de estudios. Esta información es usada como base para la elaboración de estrategias de mejoramiento.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2008

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA				
Proceso: Prácticas pedagógicas				
Componente	1. Existencia	2. Pertinencia	3. Apropiación	4. Mejoramiento continuo
Estrategias para las tareas escolares	La institución reconoce que las tareas escolares tienen una gran importancia pedagógica; sin embargo, los docentes las manejan bajo criterios individuales	En algunas sedes hay algunos acuerdos básicos entre docentes y estudiantes acerca de la intencionalidad de las tareas escolares para algunos grados, niveles o áreas.	La institución cuenta con una política clara sobre la intencionalidad de las tareas escolares en el afianzamiento de los aprendizajes de los estudiantes y ésta es aplicada por todos los docentes, conocida y comprendida por los estudiantes y las familias	La institución revisa y evalúa periódicamente el impacto de las tareas escolares en los aprendizajes de los estudiantes y ajusta su política en este tema.
Uso articulado de los recursos para el aprendizaje	La institución tiene una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje, pero ésta no está articulada con la propuesta pedagógica.	La institución cuenta con una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje que está articulada a su propuesta pedagógica, pero ésta se aplica solamente en algunas sedes, niveles o grados.	La institución tiene una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje que está articulada con su propuesta pedagógica. Además, ésta es aplicada por todos.	La institución revisa y evalúa periódicamente la articulación entre la política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje y su propuesta pedagógica, y realiza ajustes a la misma con base en los resultados de los estudiantes.
Uso de los tiempos para el aprendizaje	La institución tiene una política sobre el uso apropiado de los tiempos destinados a los aprendizajes, pero ésta no está articulada con las actividades pedagógicas. La organización y división del tiempo es deficiente, lo que se traduce en frecuentes improvisaciones	La institución cuenta con una política sobre el uso apropiado de los tiempos destinados a los aprendizajes, pero ésta se aplica solamente en algunas sedes, niveles o grados.	La institución cuenta con una política sobre el uso apropiado de los tiempos destinados a los aprendizajes, la cual es implementada de manera flexible de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes. No obstante, hay pocas oportunidades para complementarlo con actividades extracurriculares y de refuerzo.	La política de distribución del tiempo curricular y extracurricular es apropiada y se utiliza efectivamente. Además, la institución revisa y evalúa periódicamente el uso de los tiempos destinados a los aprendizajes, y realiza los ajustes pertinentes para que éstos sean aprovechados apropiadamente.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2008

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA				
Proceso: Gestión de aula				
Componente	1. Existencia	2. Pertinencia	3. Apropiación	4. Mejoramiento continuo
Relación pedagógica	Hay un reconocimiento de la importancia de la interacción pedagógica como un pilar del proceso educativo; sin embargo, la organización del trabajo de aula privilegia la relación unilateral con el docente.	Los equipos docentes han realizado esfuerzos coordinados para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunicación recíproca, las relaciones horizontales y la negociación con los estudiantes.	Las prácticas pedagógicas se basan en la comunicación, la coestión del aprendizaje y la relación afectiva y la valoración de la diversidad de los estudiantes, como elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto se evidencia en la organización del aula, en las relaciones recíprocas y en las estrategias de aprendizaje utilizadas.	La institución hace seguimiento a las relaciones de aula, y diseña e implementa acciones de mejoramiento para contrarrestar las debilidades evidenciadas.
Planeación de clases	Los docentes cuentan con una herramienta de planeación muy general en la que se explicitan: (1) los contenidos del aprendizaje; (2) los logros; y (3) los recursos didácticos.	Los planes de clases desarrollan el plan de estudios y allí se definen: (1) los contenidos del aprendizaje; (2) los logros; (3) el rol del docente y del estudiante; (4) la elección y uso de los recursos didácticos; (5) los medios, momentos y criterios para la evaluación; y (6) los estándares de referencia. Sin embargo, éstos no son aplicados en todas las sedes, niveles, áreas o grados.	La planeación de clases es reconocida como la estrategia institucional que posibilita establecer y aplicar el conjunto ordenado y articulado de actividades para: (1) la consecución de un objetivo relacionado con un contenido concreto; (2) la elección de los recursos didácticos; (3) el establecimiento de unos procesos evaluativos; y (4) la definición de unos estándares de referencia. Los planes de aula establecen sistemas didácticos accesibles a todo el estudiantado, que minimizan barreras al aprendizaje y están relacionados con el diseño curricular y el enfoque metodológico	La institución revisa y evalúa periódicamente su estrategia de planeación de clases, y utiliza los resultados para implementar medidas de ajuste y mejoramiento que contribuyen a la consolidación de conjuntos articulados y ordenados de actividades para desarrollar las competencias de los estudiantes.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2008

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA				
Proceso: Gestión de aula				
Componente	1. Existencia	2. Pertinencia	3. Apropiación	4. Mejoramiento continuo
Estilo pedagógico	El trabajo de clase privilegia lo disciplinar como fuente exclusiva de estructuración de contenidos de enseñanza y la exposición magistral del conocimiento.	En la institución se presentan esfuerzos colectivos por trabajar con estrategias alternativas a la clase magistral. Además, se tienen en cuenta los intereses, ideas y experiencias de los estudiantes como base para estructurar las actividades pedagógicas.	En los estilos pedagógicos de aula se privilegian las perspectivas de docentes y estudiantes en la elección de contenidos y en las estrategias de enseñanza (proyectos, problemas, investigación en el aula, etc.) que favorecen el desarrollo de las competencias. Se caracteriza por dar a cada estudiante la oportunidad de participar en la elección de temas y estrategias de enseñanza incluyendo a quienes utilizan sistemas de comunicación alternativos.	La institución realiza un seguimiento sistemático de las prácticas de aula, verifica su impacto en los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño de los docentes, y promueve estrategias para fortalecerlas.
Evaluación en el aula	La institución cuenta con un sistema de evaluación del rendimiento académico incompleto, que no es conocido por todos los docentes, estudiantes y padres de familia.	Los mecanismos de evaluación del rendimiento académico son conocidos por la comunidad educativa, se eligen estrategias de evaluación de acuerdo con las características de la población, pero sólo se aplican ocasionalmente.	El sistema de evaluación del rendimiento académico se aplica permanentemente. Se hace seguimiento a los estudiantes de bajo rendimiento, pero este no es conocido por los padres de familia.	El sistema de evaluación del rendimiento de la institución se aplica permanentemente. Se hace académico seguimiento y se cuenta con un buen sistema de información. Además, la institución evalúa periódicamente este sistema y lo ajusta de acuerdo con las necesidades de la diversidad de los estudiantes.
Seguimiento a los resultados académicos	El seguimiento que se hace a los resultados académicos de los estudiantes es aislado e individual, y no se generan acciones remediales para el logro de los objetivos.	El cuerpo docente hace un seguimiento periódico y sistemático al desempeño académico de los estudiantes para diseñar acciones de apoyo a los mismos.	El seguimiento sistemático de los resultados académicos cuenta con indicadores y mecanismos claros de retroalimentación para estudiantes, padres de familia y prácticas docentes.	La institución revisa periódicamente su sistema de seguimiento académico y realiza los ajustes correspondientes, con el propósito de mejorarlo

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2008

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA				
Proceso: Seguimiento académico				
Componente	1. Existencia	2. Pertinencia	3. Apropriación	4. Mejoramiento continuo
Uso pedagógico de las evaluaciones externas	Los resultados de las evaluaciones externas (pruebas SABER y exámenes de Estado) son conocidos por los docentes, pero éstos no se utilizan para diseñar e implementar acciones de mejoramiento.	El análisis de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones externas (pruebas SABER y exámenes de Estado) origina acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.	Las conclusiones de los análisis de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones externas (pruebas SABER y exámenes de Estado) son fuente para el mejoramiento de las prácticas de aula, en el marco del Plan de Mejoramiento Institucional.	La institución hace seguimiento a la Incidencia de los resultados de las evaluaciones externas en las prácticas de aula y realiza acciones correctivas para su ajuste, las cuales son establecidas en el plan de mejoramiento.
Seguimiento a la asistencia	La institución tiene algunas estrategias para controlar el ausentismo, pero éstas se aplican esporádicamente en algunas sedes, y sin indagar sus causas.	La institución cuenta con una política clara para el control, análisis y tratamiento de las causas de ausentismo.	La política institucional de control, análisis y tratamiento del ausentismo contempla la participación activa de padres, docentes y estudiantes.	La institución revisa y evalúa periódicamente su política de control y tratamiento del ausentismo en función de los resultados de la misma, e implementa los ajustes pertinentes.
Actividades de recuperación	La institución cuenta con actividades de recuperación de los estudiantes, pero éstas han sido diseñadas a partir de criterios individuales que no garantizan el mejoramiento de los resultados	Algunas áreas o sedes han diseñado actividades articuladas de recuperación de los estudiantes y su aplicación incide parcialmente en sus resultados.	La institución revisa y evalúa periódicamente su política de control y tratamiento del ausentismo en función de los resultados de la misma, e implementa los ajustes pertinentes.	La institución revisa y evalúa periódicamente los efectos de las actividades de recuperación y sus mecanismos de implementación, y realiza los ajustes pertinentes, con el fin de mejorar los resultados de los estudiantes.
Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje	Por iniciativa individual, algunos docentes se ocupan de los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de los estudiantes.	La institución cuenta con políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, pero no se hace seguimiento a los mismos, ni se acude a recursos externos.	La institución cuenta con programas de apoyo pedagógico a los casos de bajo rendimiento académico, así como con mecanismos de seguimiento, actividades institucionales y soporte interinstitucional.	La institución revisa y evalúa periódicamente los resultados de los programas de apoyo pedagógico que realiza e implementa acciones correctivas, tendientes a mejorar los resultados de los estudiantes.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2008

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA				
Proceso: Seguimiento académico				
Componente	1. Existencia	2. Pertinencia	3. Apropiación	4. Mejoramiento continuo
Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje	Por iniciativa individual, algunos docentes se ocupan de los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de los estudiantes.	La institución cuenta con políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, pero no se hace seguimiento a los mismos, ni se acude a recursos externos.	La institución cuenta con programas de apoyo pedagógico a los casos de bajo rendimiento académico, así como con mecanismos de seguimiento, actividades institucionales y soporte interinstitucional.	La institución revisa y evalúa periódicamente los resultados de los programas de apoyo pedagógico que realiza e implementa acciones correctivas, tendientes a mejorar los resultados de los estudiantes.
Seguimiento a los egresados	La institución tiene un contacto escaso y esporádico con sus egresados y la información sobre ellos es anecdótica.	La institución tiene un plan para realizar el seguimiento a sus egresados, pero la información no es sistemática, ni permite el análisis para aportar al mejoramiento institucional.	La institución hace seguimiento a los egresados de manera regular, y utiliza indicadores para orientar sus acciones pedagógicas. Además, promueve su participación y organización, y cuenta con una base de datos que le permite tener información sobre su destino (estudios postsecundarios y/o vinculación al mercado laboral).	La institución revisa y evalúa periódicamente su plan de seguimiento a egresados y la información que éste arroja para adecuar y mejorar la pertinencia de sus acciones, así como su capacidad de respuesta ante las necesidades y expectativas del estudiantado y su entorno.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2008

Dentro de la valoración que se realiza en Colombia a la Gestión Pedagógica, puede observarse en cada categoría una clara incidencia en la composición de sus los componentes de los distintos procesos los cuales se deben evaluar periódicamente, a fin de asegurar los progresos y las mejoras que pueden y deben realizarse; a continuación, se presenta un claro ejemplo de como se observa el reflejo de las sugerencias de la OCDE en estos:

Tabla 4. *Componentes de evaluación de la Gestión Pedagógica Vs las sugerencias de la OCDE*

RECOMENDACIÓN OCDE	PROCESO	COMPONENTE
Alentar y apoyar a los profesores para que hagan un uso más eficaz de las evaluaciones de los estudiantes, ayudando a los estudiantes menos favorecidos a desarrollar las competencias básicas, incluyendo maestros asistentes.	Seguimiento académico.	Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje.
Apoyar a los profesores para que aprovechen el tiempo en el salón de clases de forma más eficaz y aumentar la jornada para los colegios con los peores desempeños académicos.	Prácticas pedagógicas.	Uso de los tiempos para el aprendizaje.

Fuente: Creación propia, 2018

Capítulo 5. Incidencia de la OCDE sobre el agendamiento de la política educativa pública de Bogotá, D. C.

La Incidencia de la OCDE en el sistema educativo distrital se ha materializado en reformas signadas por lineamientos en los que impera la lógica del mercado y que se sustentan en la búsqueda de la calidad, de la eficiencia y de la productividad, sin considerar la equidad, la justicia social, ni la participación del cuerpo docente oficial de Bogotá, D.C.

Así las cosas, las sugerencias de la OCDE para el sistema educativo se han hecho manifiestas en:

- Ampliación de cobertura (universalización de la educación).
- Manejo de unos Currículos Nacionales, redactados desde el nivel central, sin considerar las particularidades de Bogotá y de cada una de sus Localidades y Unidades de Planeamiento Zonal.
- Inclusión en el sistema de los estudiantes menos aventajados lo que se interpreta como aquellos que pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2 y los que ingresan a la educación primaria sobrepasando los rangos de edad establecidos.
- Aumento de la jornada escolar
- Aplicación de la Prueba PISA para evaluar la calidad y eficiencia de las Instituciones Educativas Distritales

Como pudimos ver anteriormente, en el capítulo 3.2 respecto de la incidencia de la OCDE en la política pública educativa de algunos países latinoamericanos, como un dato curioso e importante, se observa que entre 1983 y 1996, 1983-1996, 9 países latinoamericanos, adoptaron nuevas leyes para regular sus sistemas educativos, enfatizando en la descentralización, la autonomía escolar, la profesionalización docente, un currículo fundamentado en competencias y un sistema centralizado de evaluación del rendimiento. Si miramos los puntos en los cuales se hizo especial hincapié dentro de estas reformas, se observa que aun cuando en estas fechas ninguno de estos países pertenecía a la OCDE, se ve claramente el interés de los mismos por seguir las sugerencias que la OCDE hace en materia de educación a sus países miembros.

Con el propósito de visualizar esta situación, es decir la Incidencia de la OCDE en la política educativa pública manifiesta en la gestión pedagógica de los colegios oficiales de Bogotá, D.C., a continuación, se relacionan los Programas y acciones adelantados por las Administraciones de turno durante el presente siglo:

Tabla 5. *Incidencia de la OCDE reflejada en Programa y Acciones adelantadas por el sistema educativo de Bogotá, D.C. en el presente siglo*

Período	Acción o Programa que refleja la Incidencia de la OCDE
2001-2004	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la Prueba PISA en el año 2003 • En cuanto a la calidad de la educación se invirtió 64,37% del presupuesto asignado • Para productividad, es decir, desarrollo de competencias laborales en educación, la inversión del presupuesto asignado fue de 66,01% • Como la justicia social y la equidad no son temas a los que aludan las recomendaciones de la OCDE, no se hicieron inversiones para las siguientes acciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mantener 1220 niños con deficiencia mental, autismo, lesiones neuromusculares, limitación auditiva y limitación visual. ○ Acompañar 4 instituciones que atienden niños y jóvenes con talentos excepcionales a través de asesorías con entidades especializadas con el fin de facilitar el desarrollo de sus capacidades

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Para reforzamiento estructural de 49 Colegios Distritales se invirtió 2,04% del presupuesto asignado • En lo relativo a apoyo y programas de cobertura, la inversión fue del 100% del presupuesto asignado, ocurriendo lo mismo con la complementación de 22 Colegio nuevos en la dotación de textos para biblioteca y mobiliario de laboratorio, lockers y otros. • 101,75% del presupuesto asignado se invirtió en la integración de 11418 niños en situación de extraedad al Programa de Aceleración del Aprendizaje • En el asesoramiento de 600 colegios públicos para optimizar el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's) se invirtió 110,17% del presupuesto asignado, y, para el fomento de la informática educativa la inversión fue del 10% del presupuesto asignado. • Para el acompañamiento a 236 Colegio Oficiales para el fortalecimiento de la gestión pedagógica se invirtió todo el presupuesto asignado • Finalmente se invirtió 99,82% del presupuesto destinado al desarrollo del Programa "Todos a leer con gusto"
2004-2008	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción del déficit de cupos escolares (Ampliación de cobertura) • Mejoramiento de la calidad de la educación, seguimiento a través de aplicación de pruebas de competencias lectoescritora y matemáticas para estudiantes y de evaluación de instituciones y de docentes. Asimismo, se promovió el uso de la informática (interactividad) en los colegios distritales. • Fortalecimiento de los lazos entre la formación escolar, el entorno de vida de los jóvenes y las oportunidades laborales y productivas que les brindará posteriormente la ciudad, al adecuar la oferta educativa para hacerla más pertinente a esas necesidades laborales, productivas y sociales. • Fomento de la investigación científica y tecnológica mediante la realización de acciones de formación de docentes en la enseñanza de las ciencias y la tecnología y la formación del espíritu científico en los y las escolares. • En el año 2006, se aplicó la Prueba PISA
2008-2012	<ul style="list-style-type: none"> • Para transformación pedagógica para la calidad de la educación del sistema educativo oficial, es decir: a) Implementar en 363 Colegios la organización de la Enseñanza Por Ciclos y Periodos Académicos, b) Incorporar en 363 Colegios la lectura y la escritura en todas las áreas del currículo, para leer y escribir correctamente, y, c) Implementar en 33 Colegios la Educación Media Especializada por Áreas del Conocimiento se invirtió 78,05% del presupuesto asignado • Para beneficiar a 96950 estudiantes de los Grados 9, 10 y 11 con actividades en tiempo extraescolar que fortalecieran los aprendizajes del inglés, las matemáticas y las ciencias, se invirtió todo el presupuesto asignado, lo mismo ocurrió para la implementación en 40 Colegios del uso pedagógico de las TIC's en la enseñanza y el aprendizaje • Para la formación de 225.786 estudiantes en el desarrollo del Pensamiento Lógico, Matemático, Científico y Comunicativo, así como en Habilidades para la Investigación y la apropiación de los fundamentos de las Matemáticas, las Ciencias y el Inglés, se invirtió 78,30% del presupuesto asignado • La Prueba PISA se aplicó en 2009
2012-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Se buscó garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes • Para 2015, la tasa de aprobación en colegios distritales fue de 88,6%, discriminado así: 92,4 en educación primaria (1° a 5° Grado), 82,2 en educación básica (6° a 9° Grado) y 89,8 en educación media (Grados 10° y 11°) reprobación en el mismo año alcanzó el 8,7% y el 2,7% corresponde a la deserción.

- En lo que tiene que ver con la tasa de cobertura de los colegios distritales, llegó al 92,1%, discriminada así: 78% para preescolar, 92,4% para Primaria, 98,3% para Básica y 86,1% para Media
- 7,83% de los Colegios Distritales quedaron ejecutando el nuevo Plan de Lectura y Escritura
- 80,3% de los Colegios Oficiales del Distrito se ubicaron dentro las tres categorías más altas de la Prueba de Estado ICFES
- En 2013 y 2015 se aplicó la Prueba PISA

2016-2020	<ul style="list-style-type: none"> • 2785 maestros y directivos con formación posgradual y permanente. Creación de la “Red de maestras y maestros líderes de la transformación”. • 8.2 % de matrícula oficial en Jornada Única (67.927 estudiantes) y un 30.3% de matrícula oficial en Jornada Extendida (251.661 estudiantes) para un 117 % y 112 % de cumplimiento, respectivamente. • Programa ‘Volver a la escuela’ 75 instituciones educativas, que beneficia a 6800 estudiantes extra edad, con una propuesta pedagógica flexible. • Desde el proyecto “Competencias para el ciudadano de hoy”, 100 % de los colegios implementan el plan de lectura “Leer es Volar”, 100 % de los colegios usan y se han apropiado de las TIC’s y 7 % de los estudiantes de grado 11 se encuentran en el nivel B1 en inglés (la cifra que se espera alcanzar durante este cuatrienio es del 10%). • La Prueba PISA se aplicará en 2018
-----------	--

Fuente: Creación propia 2018

Conclusiones

Una vez culminada la investigación se encontró que La OCDE ha tenido incidencia directa y evidente sobre el agendamiento de la política pública educativa colombiana, para los niveles de Preescolar, Básica y Media, y por ende en Bogotá D.C., en aspectos tales como la ampliación de cobertura, el aumento de la jornada escolar y el fortalecimiento de las asignaturas fundamentales de la educación, entre otros.

En cuanto al modelo de agendamiento de políticas públicas con Incidencia de organismos internacionales, es el denominado *policy transfer* o transferencia de políticas, que, para el caso, se traduce en que la OCDE extrapola los sistemas educativos de sus países miembro, ejemplos de acciones, estrategias, perspectivas y modelos para que sean adoptados por las Naciones que están en espera de ser admitidas o simplemente desean que se evalúe la calidad de la educación que imparten en los niveles de primaria, básica y media a través de la presentación de la Prueba PISA, la cual, con base en los resultados que obtienen los estudiantes participantes, realiza comparaciones en las que sobresalen los países europeos, por una variedad de factores, siendo el más evidente, ser países del “primer mundo”, avanzados e industrializados.

Además, la Prueba PISA emplea una visión reduccionista de lo que realmente es el proceso de enseñanza-aprendizaje, limitándose a evaluar las habilidades lectoras y matemáticas, así como en conocimiento y manejo de las TIC's, desconociendo, por ende, la brecha que hay entre las naciones

latinoamericanas y las potencias europeas, así como la existencia de otras habilidades e los estudiantes, en razón de las cuales pueden y deben dedicarse al Arte o al Deporte como forma de vida y profesión.

Así las cosas, en el discurso de la OCDE priman las lógicas mercantilistas y empresariales con el pretexto de mejorar la cobertura, la calidad y la eficiencia de la educación.

Por tanto, como asevera Miranda (2016), la OCDE influye en las orientaciones y modelos de la esfera educativa, pues estos resultan siendo fundamentales para mantener las relaciones de cooperación y para promover la expedición de normativas y el desarrollo de prácticas que en últimas constriñen la acción de los Estados en materia educativa.

Ahora bien, vale la pena volver a enunciar las sugerencias hechas por la OCDE para ser implementadas en Colombia, a fin de confirmar su presencia en la gestión pedagógica de los colegios distritales, con lo que se corrobora la Incidenciade la OCDE en el accionar del sistema educativo público de Bogotá, D.C., estas sugerencias son las siguientes:

- Ofrecer a todos los niños un buen comienzo en el sistema educativo
- Mejorar los resultados de aprendizaje en todas las escuelas
- Expandir y modernizar la educación media
- Garantizar que todos los niños tengan la oportunidad en alcanzar su pleno

potencial de aprendizaje

- Establecer un marco nacional de currículos para la educación, lo que implica homogenizar programas de estudio y contenidos que apunten al aprendizaje de las competencias básicas (comprensión lectora, matemáticas y ciencias enfatizadas hacia los estudios técnicos y tecnológicos)

- Ayudar a los estudiantes menos favorecidos
- Apoyar a los profesores para que aprovechen el tiempo en el salón de clases de forma eficaz y aumentar la jornada escolar para los colegios con los peores desempeños académicos

- Enfrentar las desigualdades en el acceso a oportunidades equitativas de aprendizaje, lo que debe reflejarse en la disminución de la segregación escolar.

- Usar la evaluación para potenciar la mejora de la educación.

De las anteriores sugerencias, derivan las siguientes decisiones tomadas el presente siglo por el sistema educativo público bogotano:

- Ampliación de cobertura (universalización de la educación)
- Manejo de unos Currículos Nacionales, redactados desde el nivel central, sin considerar las particularidades de Bogotá y de cada una de sus Localidades y Unidades de Planeamiento Zonal

- Inclusión en el sistema de los estudiantes menos aventajados lo que se interpreta como aquellos que pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2 y los que ingresan a la educación primaria sobrepasando los rangos de edad establecidos.

- Aumento de la jornada escolar

- Aplicación de la Prueba PISA para evaluar la calidad y eficiencia de las Instituciones Educativas Distritales.

En últimas queda corroborada la hipótesis de la presente investigación, La OCDE ha tenido incidencia directa y evidente sobre el agendamiento de la política pública educativa colombiana, para los niveles de Preescolar, Básica y Media, y por ende en Bogotá D.C., repercutiendo en el desarrollo de programas y la ejecución de acciones, en aspectos tales como la ampliación de cobertura, el aumento de la jornada escolar, la aplicación de la prueba PISA y la inclusión en el sistema de los estudiantes menos aventajados y el fortalecimiento de las asignaturas fundamentales de la educación, entre otros.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2014). El concepto de política pública. *En: Ensayos sobre Políticas Públicas II*. Bogotá, D.C.: Universidad Externado de Colombia
- Alaníz, C. (2008). La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. *Casa del tiempo, Vol. 1, N°9, pp. 9-15*
- _____. (2015). *Guía para la Formulación, Implementación y Evaluación de Políticas Públicas Distritales*. Recuperado de:
http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/PolíticasSectoriales/recursos_política_pu/GUIA_PARA_LA_FORMULACION_PP_wf.pdf
- Arnoletto, E. J. (2014). *Las Políticas Públicas*. Recuperado de:
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1402/ciclo-politicas-publicas.htm>
- Arroyave, S. (2011). Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos. *FORUM N°1, Revista del Departamento de Ciencia Política, Universidad Nacional, Sede Medellín, pp. 95-111*
- Avendaño, W. R., Paz, L. S. y Parada, A. E. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la Escuela. *El Ágora. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de San Buenaventura - Medellín, Vol. 16, N°2, julio-diciembre, pp. 479-492*
- Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. S. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, proceso, técnicas*. Bogotá, D.C.: Universidad Cooperativa de Colombia.

- Barnett, M. y Finnemore, M. (2004). *Rules for the World. International Organizations in global politics*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Becerra, M. (2002). Cómo tomar en cuenta las experiencias de otros: un Análisis de la Transferencia de Políticas Públicas. *Revista Gaceta Ecológica*. N°63, pp. 75-83
- Beck, U. (2009). *World at risk*. Cambridge: Polity Press
- Beech, J. (2005). Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación. *Quaderns Digital*, Vo. 38. Recuperado de: www.quadernsdigital.net
- _____. (2005a). *International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis. (Unpublished PhD Thesis)*, Institute of Education, University of London
- _____. (2007). La internacionalización de las políticas educativas de América Latina. *Revista de Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N°1, pp. 153-173
- Blanco, E. (2012). *Importancia de la fase de Implementación de políticas públicas a la luz de la Teoría Organizacional: el caso del Sistema de Financiamiento para el Desarrollo del Estado (SIFIDE) en el Estado de San Luis Potosí, México, 2000-2008*. Recuperado de: http://paperroom.ipsa.org/papers/paper_984.pdf
- Boussaget, L. (2009). *Diccionario de Políticas Públicas*. Bogotá, D.C.: Universidad Externado de Colombia.

- Braslavsky, C. y Gvirtz, S. (2000). Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana a fin de siglo. En: *Cuadernos de la OEI. Educación Comparada*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cajiao, F. (3 de mayo de 2016). Las recomendaciones de la OCDE. *El Tiempo, Bogotá, D.C.*
- Casanova, G. S. y Navas, J. J. L. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón. Revista de Pedagogía, Vol. 67. N°1, pp. 135-148.*
- Casar, M., y Maldonado, C. (2010). Formación de agenda y procesos de toma de decisiones. Una aproximación desde la ciencia política. En: *Merino, M. y Cejudo, G. M. Problemas, Decisiones y Soluciones: Enfoques de Política Pública. México: Fondo de Cultura Económica - Centro de Investigación y Docencia Económicas.*
- Chevalier, J. y Loschak, D. (1986). *Ciencia Administrativa: Teoría general de la institución administrativa*. España: Instituto Nacional de Administración Pública, España.
- Cobb, R. y Elder, C. (1972). *Participation in American Politics: The Dynamics of Agenda Building*. Boston: Allyn and Bacon.
- Colombia aprende. (s.f.). *Gestión educativa. Importancia estratégica de la gestión para el sector*. Recuperado de:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-191868.html>
- Cruz, J. (2012). *Investigación cualitativa*. Trillas: México

- Dale, R. (2007). Policy relationships between supranational and national scales: ¿Imposition/resistance or parallel universes? *In: Kallo, J. & Rinne, R. (Eds). Supranational regimes and national education policies- encountering challenge. Finnish Educational Research Association, Research in Educational Sciences, N°24, pp. 27-52*
- Dolowitz, D. y Marsh, D. (2000). Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance, Vol. 13, N°1, pp. 5-24*
- Dussauge, M. (2012). La transferencia de políticas como fuente de innovación gubernamental: promesas y riesgos. *Revista Chilena de Administración, N°19, pp. 51-79*
- _____. (2012). Transferencia de políticas y modernización administrativa: Historia (y Moralejas) de cuando el Programa de Mejoramiento de la Gestión Chileno viajó a México. *Revista de Gestión Pública, Vol. 1, N°2, pp. 237-272*
- Ejea, G. (2006). *Teoría y ciclo de las Políticas Públicas*. Recuperado de: <http://cpps.dyndns.info/cpps-docs-web/secgen/2015/pol-oceanica-regional/Doc%2010.Teoria%20y%20ciclo%20de%20las%20Politic%20Publicas.pdf>
- Fuentes, F. D. (2014). *La Transferencia de Políticas Públicas*. Recuperado de: <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/politic%20Publicas/article/download/1577/1454>
- García, C. (2015). *¿Cómo influyen las Organizaciones Internacionales en las políticas educativas?* Recuperado de:

<http://sociologos.com/2015/02/16/como-influyen-las-organizaciones-internacionales-en-las-politicas-educativas/>

Garraud, P. (2016). Agenda/Surgimiento. En: L. Boussaguet, S. Jacquot y P. Ravinet. *Diccionario de Políticas Públicas*. Bogotá, D.C.: Universidad Externado de Colombia.

Gobierno de España - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *PISA 2018*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. y Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalization and Education Policy*. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.

Jiménez, W. G. y Ramírez C. A. (2008). *Gobierno y Políticas Públicas*. Bogotá: D.C.: ESAP

Jones, C. O. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Belmont: Wadsworth.

Kallo, J. y Rinne, R. (Eds). (2006). Supranational regimes and national education policies - encountering challenge. *Finnish Educational Research Association, Research in Educational Sciences, N°24, pp. 27-52*

Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. New York: Harper Collins Publishers.

Krause, M. (2014). Organismos internacionales y transformaciones del Estado en salud y educación. *Estudios, N°31, pp. 115-134*

- Lasswell, H. (1992). La orientación hacia las políticas. En: Luis F Aguilar. *El estudio de las Políticas Públicas*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa
- Lawn, M. y Lingard, B. (2002). Constructing a European policy space in educational governance: The role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, N°2, pp. 290-307
- Legler, T. (2013). Gobernanza global. En: Thomas Legler, Arturo Santa Cruz, Laura Zamudio. *Introducción a las Relaciones Internacionales: América Latina y la Política Global*. Oxford University Press.
- Leibfried, S. y Martens, K. (2009). PISA: Internacionalización de la Política Educativa o ¿Cómo se llega de la Política Nacional a la OCDE? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, N°2, pp. 1-11
- Lenoir, R. (1986). Groupes de pression et groupes consensuels. Contribution à une analyse de la formation du droit. *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°64, pp. 30-39
- Lowi, T. (1992). Políticas Públicas, estudios de caso y teoría política. En: L. F. Aguilar (ed.). *La hechura de las políticas*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa
- Marsh, D. y Sharman, J. (2009). Policy Diffusion and Policy Transfer. *Policy Studies*, Vol. 30, N°3, pp. 269-288.
- Martínez, C. (2011). *Análisis retrospectivo de formulación de política pública contra el narcotráfico en Colombia (1980-1990)*. Bogotá: Universidad Central
- Martínez Boom, A. (2000). Políticas educativas en Iberoamérica. En: Cuadernos de la OEI. *Educación Comparada*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Mény, Y. y Thoenig, J-C. (1989). *Politiques publiques*. Paris: PUF

Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Convenios y proyectos*. Recuperado de:
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-37278.html>

_____. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Serie Guías N°34*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación República Dominicana. (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario*. Santo Domingo, D.N.: MINERD

Miranda, L. M. (2016). *Influencia de las Organizaciones Internacionales en el modelo de desarrollo de los países de América Latina mediante la educación. (Estudio de Caso presentado como requisito para optar al Título de Internacionalista)*. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Facultad de Ciencia Política, Gobierno y Relaciones Internacionales, Bogotá.

Monje, C. A. (2011) *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana

Moreno, M. (2009). *Políticas Públicas y Agenda de Gobierno*. Recuperado de:
www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/7/35927/C17Agenda_y_Policas.ppt

Mossberger, K. y Wolman, H. (2003). Policy Transfer as a form of prospective policy evaluation: Challenges and Recommendations. *Public Administration Review*, Vol. 63, N°4, pp. 428-440.

- Muller, P. (2007). Prefacio. *En: Jorge Iván Cuervo, et. al. Ensayos sobre políticas públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.*
- _____. (2009). *Les politiques publiques.* Paris: PUF
- Neves, L. M. W. & Pronko, M. A. (2008). *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado.* Rio de Janeiro: EPSJV.
- Nowlin, M. (2011). Theories of the Policy Process: State of the research and emerging trends. *The Policy Studies Journal, Vol. 39, N°1, pp. 41-60.*
- OCDE. (2016). *Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación.* Bogotá, D.C.: OCDE-MEN
- _____. (s.f.). OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- OECD. (2018). *PISA.* Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- OECD Watch. (s.f.). *Países miembros de la OCDE.* Recuperado de: <https://www.oecdwatch.org/lineas-directrices/ocde>
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2004). *Educación para la Globalización: los desafíos para América Latina.* Recuperado de: <https://searchworks.stanford.edu/view/6738707>
- Oszlak, O. (2007). *Políticas Públicas, Democracia y Participación Ciudadana.* Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un-dpadm/unpan040092.pdf>
- Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960-1990: The OED perspective.* Paris: OECD
- Pérez, P. E., Solanas, F. y Martínez, A. (2016). *Análisis de los procesos de transferencias de políticas públicas para el trabajo académico:*

mercantilización vs protección. Recuperado de:

<http://nulan.mdp.edu.ar/2693/1/perez-et-al-2016.pdf>

- Quintero, G. A. (2011). *Metodología para la actuación preventiva de la Procuraduría General de la Nación en diferentes etapas del ciclo de Políticas Públicas*. Bogotá D.C.: Procuraduría General de la Nación
- Rawolle, S. y Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bordieu and researching education policy. *Journal of education policy*, Vol. 23, N°6, pp. 729-741
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2006). Postcolonialism and Education: negotiating and contested terrain. *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 14, N°3, pp. 249-262
- _____. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata
- Rojas, M. (2007). *Usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la formación del Comunicador Social, caso: Universidad Veracruzana (Tesis de Maestría)*. Universidad Veracruzana, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Maestría en Comunicación Social. Boca del Río, Veracruz, México
- Rose, R. (1991). ¿What is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy*, Vol. 11, N° 1, pp. 3-30.
- Roth, A-N. (2014). *Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación. Décima Edición*. Bogotá: Aurora.
- Rubio, E. (2002). Nuevas herramientas conceptuales para el análisis de políticas públicas. La literatura sobre la difusión y transferencia de políticas. *Revista de Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, N°25, pp.23-31

- Salisbury, R. H. (1968). The analysis of public policy: a search for theories and roles. En: Ranney, A. (ed.). *Political science and public policy*. Chicago: Markham
- Secretaría de Planeación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2017). *Guía para la formulación e implementación de Políticas Públicas del Distrito*. Bogotá, D.C.: Secretaría de Planeación de la Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sharman, J. (2010). Dysfunctional Policy Transfer in National Tax Blacklists. *Governance*, Vol. 23, N°4, pp. 623-639.
- Sobaci, Z. (2009). ¿Regional Development Agencies in Turkey: Are They Examples of Obligated Policy Transfer? *Public Organization Review*, Vol. 9, N°1, pp. 51-65.
- Thoenig, J-C. (2016). Política Pública. En: L. Boussaguet, S. Jacquot y P. Ravinet (Dirs.). *Diccionario de Políticas Públicas*. Bogotá, D.C.: Universidad Externado de Colombia
- Uriarte, E. (2002). *Introducción a la Ciencia Política. La política en las sociedades democráticas*. Madrid: Tecnos.
- Valencia, G. D. y Álvarez, Y. (2008). La Ciencia Política y las Políticas Públicas notas para una reconstrucción histórica de su relación. *Estudios Políticos*, N°33, pp. 93-121
- Valenti, G. y Del Castillo, G. (1997). Interés público y Educación Superior. Un enfoque de políticas públicas. En: A. Mungaray y G. Valenti (coords.).

Políticas Públicas en Educación Superior. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Vallés, J. (2000). *Ciencia Política: una introducción*. Barcelona: Ariel.

Villar, R. (2003). La influencia de las OSC en la política para la microempresa en Colombia. En: Inés González y Rodrigo Villar. (comps.). *organizaciones de la sociedad civil e Incidencia en políticas públicas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Yáñez, H. (s.f.). *Ensayo sobre los Organismos Internacionales y su impacto en las Políticas Educativas de los países del llamado Tercer Mundo*. Recuperado de:

https://www.academia.edu/7153268/_Ensayo_sobre_los_Organismos_Internaciones_y_su_impacto_en_las_Pol%C3%ADticas_Educativas_de_los_Pa%C3%ADses_del_llamado_Tercer_Mundo_

Anexo**DECRETO 230 DE 2002****(febrero 11)**

**Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y
promoción de los educandos y evaluación institucional**

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA

(...)

DECRETA:

(...)

CAPITULO I**Normas técnicas curriculares**

ARTÍCULO SEGUNDO. *Orientaciones para la elaboración del currículo.* El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

En virtud de la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, los establecimientos educativos que ofrezcan la educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características

regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional Por lo tanto, el currículo adoptado por cada establecimiento educativo debe tener en cuenta y ajustarse a los siguientes parámetros:

- a. Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994.
- b. Las normas técnicas, tales como estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el Ministerio de Educación Nacional;
- c. Los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional.

ARTICULO TERCERO. *Plan de estudios.* El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. El plan de estudios debe contener al menos los siguientes aspectos.

- a. La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas;
- b. La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades;
- c. Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el Proyecto Educativo

Institucional, PEI, en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos;

- d. El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje;
- e. La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente o soporte la acción pedagógica;
- f. Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.

(...)